

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À  
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR  
GENEVIÈVE BOISVERT

LA MOTIVATION SCOLAIRE DES GARÇONS EN CONTEXTE DE NON-  
MIXITÉ AU SECONDAIRE : ANALYSE DE L'ENSEIGNEMENT

AVRIL 2015

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

*Affectueusement à mes deux garçons, Alexis et Guillaume*

## REMERCIEMENTS

C'est en septembre 2010 que je me suis lancée dans l'aventure de la maîtrise avec le désir d'approfondir mes connaissances dans le domaine de l'éducation. Cette expérience s'est avérée encore plus enrichissante que je ne l'aurais imaginé grâce aux enseignements de ma directrice Liliane Portelance. Sa rigueur, ses commentaires judicieux et constructifs, son écoute et sa confiance m'ont permis de m'améliorer comme étudiante et comme enseignante. Durant ces quatre années, mon travail m'a permis d'acquérir de la confiance et de la maturité. Je dois ma persévérance au soutien constant de mon amoureux, Martin ainsi que mon père et Véronique. Je ne peux passer sous silence l'implication et l'apport essentiel de ma mère. C'est en partie grâce à son appui que je dépose ce mémoire avec le sentiment du travail accompli. Enfin, je remercie les trois enseignants et les dix élèves qui ont si généreusement collaboré à ma recherche ainsi que la direction d'école qui a rendu possible leur participation.

## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS .....	3
LISTE DES FIGURES.....	11
LISTE DES TABLEAUX.....	12
RÉSUMÉ .....	13
INTRODUCTION .....	15
CHAPITRE I.....	18
PROBLÉMATIQUE.....	18
1.1 La réussite scolaire des garçons: état de la situation.....	18
1.1.1 Les difficultés des garçons et le manque de motivation .....	19
1.1.2 Les besoins des garçons .....	20
1.1.3 Des pistes de solutions .....	21
1.1.4 La non-mixité à l'école .....	23
1.1.4.1 Les avantages de la non-mixité.....	23
1.1.4.2 Les effets mitigés de la non-mixité.....	25
1.1.4.3 Rôle de l'enseignant en contexte de non-mixité.....	26
1.2 Pertinence de la recherche.....	27
1.3 Questions de recherche .....	28
1.3.1 Question générale.....	28
1.3.2 Sous-questions .....	28
CHAPITRE II .....	29
CADRE DE RÉFÉRENCE.....	29
2.1 La masculinité et l'adolescence en contexte scolaire.....	29
2.2 La motivation .....	31
2.2.1 La motivation scolaire.....	31
2.2.1.1 Les buts d'apprentissage.....	32
2.2.1.1.1 Le but de maîtrise.....	32
2.2.1.1.2 Le but de performance .....	33
2.2.1.1.3 Le but de performance-approche .....	34

2.2.1.1.4 Le but de performance-évitement .....	34
2.3 L'enseignement .....	37
2.3.1 Le rôle de l'enseignant pour susciter la motivation .....	37
2.3.2 Les pratiques d'enseignement .....	39
2.3.3 Les intentions d'enseignement .....	40
2.4 Objectifs de recherche .....	43
2.4.1 Objectif général .....	43
2.4.2 Objectifs spécifiques .....	44
CHAPITRE III .....	45
MÉTHODOLOGIE .....	45
3.1 Type de recherche : recherche qualitative .....	45
3.2 Sources de données .....	46
3.3 Collecte de données .....	48
3.3.1 Récit de pratique .....	49
3.3.2 Entrevues avec les enseignants .....	49
3.3.3 Entrevue collective avec les élèves .....	50
CHAPITRE IV .....	53
PRÉSENTATION DES RÉSULTATS .....	53
4.1 Le cas de Jocelyn .....	54
4.1.1 Entrevue avec l'enseignant Jocelyn .....	54
4.1.1.1 Les représentations de la motivation scolaire .....	54
4.1.1.1.1 Le sens accordé à la motivation .....	54
4.1.1.1.2 Les manifestations de la motivation scolaire .....	55
4.1.1.1.3 Les facteurs de la motivation scolaire .....	55
4.1.1.2 Les particularités de l'enseignement dans une classe non mixte de garçons .....	56
4.1.1.2.1 Les relations enseignant-élèves .....	56
4.1.1.2.2 Les intentions pédagogiques .....	57
4.1.1.2.3 Les pratiques pédagogiques .....	57
4.1.1.3 Les effets de la non-mixité sur le climat d'apprentissage .....	58
4.1.1.3.1 Les attitudes des garçons .....	58
4.1.1.3.2 La persévérance scolaire .....	59

4.1.2 Récit de pratique de l'enseignant Jocelyn .....	59
4.1.2.1 Les particularités de l'enseignement dans une classe non mixte de garçons...	59
4.1.2.1.1 Les relations enseignants-élèves .....	59
4.1.2.1.2 Les intentions pédagogiques .....	60
4.1.2.1.3 Les pratiques pédagogiques .....	60
4.1.2.2 Les effets de la classe non mixte sur le climat d'apprentissage .....	60
4.1.2.2.1 Les comportements des garçons en milieu scolaire .....	61
4.1.2.2.2 L'engagement cognitif et la persévérance scolaire.....	61
4.1.3 Le portrait de Jocelyn.....	62
4.1.4 L'entrevue avec les garçons de la classe de Jocelyn .....	64
4.1.4.1 Les représentations de la motivation scolaire .....	64
4.1.4.1.1 Le sens accordé à la motivation .....	64
4.1.4.1.2 Les manifestations de la motivation scolaire .....	64
4.1.4.1.3 Les facteurs de la motivation scolaire.....	65
4.1.4.1.4 Les attitudes de l'enseignant qui suscitent la motivation scolaire.....	66
4.1.4.2 Les particularités de l'enseignement dans une classe de garçons.....	66
4.1.4.2.1 Les relations enseignant-élèves.....	66
4.1.4.3 Les effets de la non- mixité sur les garçons .....	68
4.1.4.3.1 Les attitudes des garçons.....	68
4.1.4.3.2 L'engagement cognitif.....	69
4.1.4.3.3 La persévérance scolaire .....	69
4.1.4.3.4 Les avantages d'étudier dans une classe non mixte de garçons .....	69
4.1.4.3.5 Inconvénients de la classe non mixte de garçons.....	70
4.1.5 Le portrait des garçons de la classe de Jocelyn.....	71
4.1.6 Comparaison entre le portrait de Jocelyn et celui de ses élèves .....	73
4.2 Le cas d'Anna .....	78
4.2.1 Entrevue avec l'enseignante Anna.....	78
4.2.1.1 Les représentations de la motivation scolaire .....	78
4.2.1.1.1 Le sens accordé à la motivation scolaire.....	78
4.2.1.1.2 Les manifestations de la motivation scolaire .....	79
4.2.1.1.3 Les facteurs de la motivation scolaire.....	79

4.2.1.2 Les particularités de l'enseignement dans une classe non mixte de garçons...	80
4.2.1.2.1 Les relations enseignant-élèves.....	80
4.2.1.2.2 Les intentions pédagogiques .....	81
4.2.1.2.3 Les pratiques pédagogiques .....	81
4.2.1.3 Les effets de la non-mixité sur le climat d'apprentissage.....	81
4.2.1.3.1 Les attitudes des garçons.....	82
4.2.1.3.2 L'engagement cognitif.....	82
4.2.1.3.3 La persévérance scolaire .....	82
4.2.1.3.4 Les relations entre les élèves.....	82
4.2.2 Récit de pratique de l'enseignante Anna .....	83
4.2.2.1 La fête d'Halloween .....	83
4.2.2.1.1 Les relations enseignant-élèves.....	84
4.2.2.1.2 Les intentions pédagogiques .....	84
4.2.2.2. Compétition de grammaire et de vocabulaire .....	84
4.2.2.2.1 Les intentions pédagogiques .....	84
4.2.2.2.2 Les pratiques pédagogiques .....	85
4.2.3 Le portrait d'Anna .....	85
4.2.4 Entrevue avec les garçons de la classe d'Anna .....	88
4.2.4.1 Les représentations de la motivation scolaire .....	88
4.2.4.1.1 Le sens accordé à la motivation .....	88
4.2.4.1.2 Les manifestations de la motivation scolaire .....	88
4.2.4.1.3 Les facteurs de la motivation scolaire.....	89
4.2.4.1.4 Les attitudes des enseignants qui favorisent la motivation scolaire.....	90
4.2.4.2 Les particularités de l'enseignement dans une classe non mixte de garçons...	91
4.2.4.2.1 Les relations enseignants-élèves .....	92
4.2.4.2.2 Les intentions pédagogiques .....	92
4.2.4.2.3 Les pratiques pédagogiques .....	93
4.2.4.3 Les effets de la non-mixité sur le climat d'apprentissage.....	93
4.2.4.3.1 Les attitudes des garçons.....	93
4.2.4.3.2 L'engagement cognitif.....	94
4.2.3.3.3 Les relations entre élèves .....	95



4.2.5 Le portrait des garçons de la classe d'Anna .....	96
4.2.6 Comparaison entre le portrait d'Anna et celui de ses élèves .....	98
4.3 Le cas d'Emilio.....	103
4.3.1 Entrevue avec l'enseignant Emilio .....	103
4.3.1.1 Les représentations de la motivation scolaire .....	103
4.3.1.1.1 Le sens accordé à la motivation .....	104
4.3.1.1.2 Les manifestations de la motivation scolaire .....	104
4.3.1.1.3 Les facteurs de la motivation scolaire.....	104
4.3.1.2 Les particularités de l'enseignement dans une classe non mixte de garçons.	105
4.3.1.2.1 Les relations enseignant-élèves.....	105
4.3.1.2.2 Les intentions pédagogiques .....	106
4.3.1.2.3 Les pratiques pédagogiques .....	107
4.3.1.3 Les effets de la non-mixité sur le climat d'apprentissage.....	108
4.3.1.3.1 Les attitudes des garçons.....	108
4.3.1.3.2 L'engagement cognitif.....	109
4.3.1.3.3 Les relations entre les élèves.....	109
4.3.2 Récit de pratique de l'enseignant Emilio.....	110
4.3.2.1 Les représentations de la motivation scolaire .....	110
4.3.2.1.1 Les facteurs de motivation scolaire.....	110
4.3.2.2 Les particularités de l'enseignement dans une classe non mixte de garçons.	110
4.3.2.2.1 Les relations enseignant-élèves.....	111
4.3.2.2.2 Les intentions pédagogiques .....	111
4.3.2.2.3 Les pratiques pédagogiques .....	111
4.3.3 Le portrait d'Emilio .....	112
4.4 Différences et similitudes quant aux propos des trois enseignants rencontrés ...	115
4.5 Distinctions et similitudes entre les deux groupes d'élèves .....	118
CHAPITRE V .....	120
INTERPÉTATION des résultats.....	120
5. 1 L'enseignant, principal facteur de la motivation scolaire .....	120
5.2 La relation harmonieuse entre l'enseignant et ses élèves : facteur de motivation .....	122
5.3 Des intentions et des pratiques pédagogiques adaptées à une classe de garçons	123

5.3.1 Les intentions et les pratiques de Jocelyn en harmonie avec les intérêts des garçons et leur besoin de socialisation.....	123
5.3.2 Les intentions et les pratiques de Anna en harmonie avec les besoins d'accompagnement des garçons .....	124
5.3.3 Les intentions et les pratiques d'Emilio en harmonie avec les expériences de vie des garçons.....	125
5.4 La compétition : un moyen inutilisé par les enseignants pour motiver les garçons .....	126
5.5 Les comportements et les attitudes propres aux garçons en contexte de non-mixité .....	127
5.6 Des relations vraies entre les élèves d'une classe de garçons .....	128
5.7 La concentration et la persévérance des garçons dans un contexte de non-mixité : des perceptions variées.....	128
5.7.1 La concentration.....	129
5.7.2 La persévérance scolaire .....	129
CONCLUSION .....	131
1. Synthèse des principaux résultats.....	131
2. Apport scientifique.....	132
3. Apport social et pédagogique.....	132
4. Limites de la recherche et pistes de recherches futures .....	133
RÉFÉRENCES.....	134
APPENDICE A .....	143
Lettre d'information pour les enseignants .....	143
APPENDICE B .....	145
Lettre d'information pour les élèves.....	145
APPENDICE C .....	147
Formulaire de consentement d'un enseignant .....	147
APPENDICE D .....	148
formulaire de consentement d'un élève.....	148
APPENDICE E .....	149
formulaire de consentement d'un parent .....	149
APPENDICE F .....	150
<b>CANEVAS D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE AVEC L'ENSEIGNANT .....</b>	<b>150</b>

Canevas d'entrevue avec les enseignants .....	150
APPENDICE G .....	153
<b>CANEVAS D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE AVEC LES ÉLÈVES</b> .....	153
APPENDICE H .....	155
<b>RECIT DE PRATIQUE</b> .....	155

## LISTE DES FIGURES

<i>Figure 1.</i> Motivation d'accomplissement et d'évitement inspirée de la théorie d'Atkinson (1974).....	16
<i>Figure 2.</i> La conceptualisation de la motivation d'accomplissement inspirée de Nicholls (1984) et Dweck (1986).....	18
<i>Figure 3.</i> Les buts de performance inspirés de Elliot et Harackiewicz (1996). ....	19

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 Conditions à respecter pour qu'une activité suscite la motivation chez l'élève selon Viau (2000).....	22
Tableau 2 Pratiques pédagogiques et évaluatives favorables et défavorables à l'engagement et à la persévérance scolaire selon Chouinard (2002).....	24
Tableau 3 Les quatre courants de recherche sur les intentions d'enseignement selon Portelance (1999) .....	26
Tableau 4 Profil des enseignants.....	29
Tableau 5 Catégories et sous catégories de l'analyse des données .....	34
Tableau 6 Le portrait de Jocelyn .....	43
Tableau 7 Le portrait des garçons de la classe de Jocelyn .....	53
Tableau 8 Résultats obtenus en lien avec les objectifs de recherche (Jocelyn) .....	55
Tableau 9 Le portrait d'Anna .....	68
Tableau 10 Le portrait des garçons de la classe d'Anna .....	79
Tableau 11 Résultats obtenus en lien avec les objectifs de recherche (Anna).....	81
Tableau 12 Résultats obtenus en lien avec les objectifs de recherche (Emilio).....	9

## RÉSUMÉ

Les difficultés scolaires des garçons seraient dues au fait que l'école actuelle n'est pas appropriée au développement de leurs aptitudes (Lemery, 2004 ; Martino, Mills & Lingard, 2005). Afin de susciter leur motivation et de les aider à mieux fonctionner à l'école, des mesures ont été mises en place et, parmi elles, la formation de groupes sexués. Or, il ne suffit pas de mettre les garçons dans un même groupe pour voir leurs problèmes s'estomper (Cloutier, 2003). L'enseignant doit adapter son enseignement à leurs particularités (Baker, 2002) et tenir compte des différents aspects reliés au genre de ses élèves. Comment les enseignants répondent-ils aux besoins des garçons d'une classe non mixte? Comment adaptent-ils leur pratique? Pour mieux répondre à ces questions, nous avons approfondi les concepts de masculinité et d'adolescence en contexte scolaire. La masculinité est rattachée à des comportements et des attitudes qui distinguent les adolescents des adolescentes. Également, nous avons étudié la motivation et l'enseignement à la lumière d'écrits scientifiques. La motivation scolaire nourrit le désir d'apprendre de l'élève et permet l'actualisation de son potentiel à la condition que l'enseignement suscite son investissement dans les situations d'apprentissage. Notre recherche, qualitative descriptive, lie la motivation aux pratiques et aux intentions d'enseignement. Des entrevues semi-structurées ont été menées auprès de deux groupes de cinq garçons de classes non mixtes de première secondaire. Leurs enseignants ont participé au moyen d'entrevues individuelles et de récits de pratique. L'analyse des données, traitées avec le logiciel *Weft QDA*, montre que les relations positives entre l'enseignant et ses élèves masculins et que les pratiques pédagogiques variées contribuent à la motivation. Aussi, l'absence de filles a des effets à la fois positifs et négatifs sur la motivation des adolescents. La compétition ne prend pas la place qui lui est généralement attribuée généralement dans le répertoire des stratégies motivationnelles utilisées par les enseignants. Cette recherche révèle des comportements et des attitudes propres aux garçons en contexte de non-mixité. Elle pourrait avoir des

retombées en formation initiale et continue des enseignants, contribuer à alimenter le débat au sujet des classes sexuées et concourir aux efforts visant à contrer le décrochage scolaire, enjeu sociétal omniprésent.

## INTRODUCTION

Les difficultés scolaires que vivent les garçons préoccupent beaucoup les acteurs de l'éducation ainsi que notre société en général. En fait, cette situation problématique est propre à plusieurs pays industrialisés (St-Amant, 2004) et mérite que l'on se penche sur la question. Certains auteurs affirment que l'école, comme nous la connaissons en ce moment, n'est pas appropriée au développement des aptitudes des garçons. La manière dont elle aurait été aménagée accommoderait, la plupart du temps, les élèves de sexe féminin (Lemery, 2004 ; Martino, Mills & Lingard, 2005). Afin de venir en aide aux garçons, certaines mesures ont été mises dont la formation de groupes sexués, c'est-à-dire des classes composées uniquement d'élèves du même sexe. L'expérience de non-mixité a, pour les garçons, une influence positive sur la motivation scolaire. Toutefois, la formation de groupes sexués n'est pas garante de réussite (Lemery, 2004). Les intentions d'enseignement et les pratiques pédagogiques de l'enseignant à la tête d'un groupe de garçons sont déterminantes pour le succès des élèves. Dans ce contexte, il est essentiel que les enseignants adoptent des pratiques pédagogiques susceptibles d'amener leurs élèves masculins à s'engager.

Bien que la situation problématique des garçons à l'école soit très médiatisée, il semble important d'approfondir la compréhension que nous avons de ses composantes afin de pouvoir en tracer portrait représentatif de la situation. Quelles sont les difficultés auxquelles font face les garçons? Quelles sont les pistes de solutions proposées par les experts de l'éducation pour susciter la motivation chez les garçons? En particulier, qu'en est-il de la non-mixité? Comment les enseignants ou les intervenants scolaires tentent-ils d'améliorer la persévérance scolaire des garçons? La problématique de la recherche nous amène à nous questionner sur la manière dont les enseignants de groupes non mixtes de garçons motivent leurs élèves.

Ce mémoire, dont nous présentons la structure dans les lignes suivantes, porte sur l'analyse de l'enseignement suscitant la motivation de garçons du secondaire en contexte



de non-mixité. Notre étude découle d'une problématique concernant la réussite scolaire des garçons qui est composée en quatre parties. Dans le premier chapitre consacré à la problématique, nous exposons les difficultés des garçons, les besoins des garçons, les pistes de solutions envisagées pour améliorer la situation et la non-mixité comme piste de solution.

Le deuxième chapitre consacré au cadre de référence est réalisé grâce à une riche recension des écrits portant sur la masculinité à l'adolescence en contexte scolaire, la motivation et l'enseignement.

Le troisième chapitre aborde la méthodologie employée en vue de l'atteinte des objectifs de notre projet de maîtrise. Afin de réaliser notre recherche, nous avons opté pour la conduite d'une étude multicas qualitative descriptive. Des entrevues semi-dirigées ont été effectuées auprès de trois enseignants et de deux groupes de cinq élèves. En plus, les trois enseignants ont rédigé un récit de pratique portant sur une expérience significative de leur enseignement dans une classe de garçons. La collecte des données au moyen des entrevues portait principalement sur les représentations de la motivation scolaire, l'enseignement dans une classe de garçons et la perception des effets de cette non-mixité.

Le quatrième chapitre est dédié à la présentation des résultats. Une mise en parallèle des données recueillies auprès de chacun des trois enseignants et des deux groupes d'élèves permet de mieux comprendre des liens entre la motivation et l'enseignement dans une classe sexuée de garçons.

L'interprétation des résultats est présentée dans le cinquième chapitre. Premièrement, la motivation scolaire est placée en grande partie sous la responsabilité des enseignants et elle est particulièrement due à la relation qu'ils entretiennent avec leurs élèves. En deuxième lieu, les enseignants rencontrés singularisent leurs intentions et leurs pratiques pédagogiques en fonction de la non-mixité masculine de leur classe. Ils ont peu recours à la compétition pour motiver leurs élèves. Troisièmement, les garçons interrogés adoptent

des attitudes et des comportements particuliers dans une classe non mixte. Finalement, les effets perçus sur la concentration et la persévérance des garçons sont variés. Le mémoire se termine par une conclusion.

## CHAPITRE I

### PROBLÉMATIQUE

#### 1.1 La réussite scolaire des garçons: état de la situation

Dès leur plus jeune âge, les garçons sont deux fois plus nombreux que les filles à éprouver des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage, particulièrement en lecture et en écriture (Gouvernement du Québec, 2003). En ce qui concerne leur comportement, les garçons ont, en général, une attitude plus négative envers les tâches à accomplir et arrivent plus souvent en classe sans matériel scolaire ni agenda (Baker, 2002). En 2010, dans l'ensemble des écoles secondaires publiques du Québec, environ un garçon sur quatre quittait l'école sans un diplôme. Effectivement, seulement quatorze des soixante-douze commissions scolaires de la province affichaient un taux de décrochage de leurs élèves de sexe masculin inférieur à vingt pour cent (Gouvernement du Québec, 2011). Par ailleurs, au Canada, le taux de décrochage des élèves masculins est supérieur d'au moins 3,4% à celui des filles depuis 1990 (Gouvernement du Canada, 2010). Néanmoins, bien qu'elle soit moins contraignante que celles des garçons, la situation des élèves de sexe féminin n'est pas réjouissante. En 2011, selon Statistiques Canada, 73 200 étudiantes canadiennes, c'est-à-dire 6,6%, ont décroché du milieu scolaire avant l'obtention de leur diplôme d'études secondaires. (Gouvernement du Canada, 2011). En 2010, 15,6 pour cent des élèves québécoises ne sont pas parvenues à compléter leur cinquième secondaire (Gouvernement du Québec, 2011). Toutefois, il demeure que les filles obtiennent, généralement, de meilleurs résultats scolaires que les garçons. Selon le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, les filles ont obtenu en 2010 de meilleurs résultats que les garçons à tous les examens ministériels, à l'exception de l'examen d'anglais langue seconde, pour lequel les garçons ont eu un taux de réussite 0,5 pour cent supérieur à celui des filles (Gouvernement du Québec, 2011). Les garçons font-ils

face à des difficultés particulières? Parmi de nombreux éléments explicatifs, le manque de motivation scolaire pourrait être en cause.

#### 1.1.1 Les difficultés des garçons et le manque de motivation

Certains auteurs croient que l'école et le milieu scolaire pourraient être à l'origine de la démotivation des élèves de sexe masculin et de leurs difficultés scolaires. Martino, Mills et Lingard (2005) ont conduit une étude auprès d'élèves de 6<sup>e</sup> et 7<sup>e</sup> année dans la ville de Victoria dans l'ouest de l'Australie. Ils affirment que l'école ne favorise pas la motivation scolaire chez les garçons. Celle-ci aurait été façonnée sur un modèle accommodant davantage la gent féminine dans lequel la mémorisation de notions apprises en classe, la planification et l'organisation sont privilégiées. Or, les filles auraient plus de facilité que les garçons à réaliser le type de tâches mentionnées précédemment. De plus, elles démontreraient une plus grande confiance que leurs confrères en leurs capacités scolaires. En ce qui les concerne, les garçons présenteraient moins de comportements associés à la motivation scolaire que leurs consœurs tels que l'écoute et la participation. Aussi, il semble qu'en contexte scolaire, les filles collaborent et soutiennent leurs pairs avec plus d'aisance que les élèves de sexe masculin. Leur perception de la réussite scolaire est différente de celle de leurs confrères. Elles croient que leur réussite dépend de leurs efforts alors que les garçons misent sur leur intelligence pour réussir (Gouvernement du Québec, 2004). Finalement, Neidlinger (2011), qui a mené une étude au sujet des besoins des élèves de sexe masculin, relate que tous les enseignants qu'elle a interviewés croient que les garçons et les filles ont autant de chances de réussir, mais que les garçons ont tendance à être plus bruyants, immatures, agités et dérangeants.

D'autres chercheurs ont relevé des différences significatives dans la manière de se comporter des garçons. Par exemple, Richard Cloutier, professeur à l'Université Laval, consacre une partie de ses travaux à la masculinité à l'école. Selon ce chercheur, les garçons ont des comportements propres qui diffèrent de ceux des filles. Leurs fonctionnements hormonal et cérébral influencent leur manière d'agir. Ainsi, l'auteur

suggère aux acteurs de l'éducation d'apprendre à tenir compte de la constitution biologique des garçons (Cloutier, 2003). Quant à Marsolais (2003), consultant du domaine de l'éducation, il s'est attardé, plus précisément, aux difficultés en lecture des garçons. Celles-ci seraient en partie causées par l'entretien du stéréotype voulant que la lecture soit un loisir féminin. Dans le même ordre d'idées, Mulholland, Hansen et Kaminski (2004) attribuent la motivation scolaire aux influences parentales, aux attentes socioculturelles et à la valorisation des comportements typiquement féminins de la part des enseignants.

#### 1.1.2 Les besoins des garçons

Selon les mêmes auteurs, les attentes des enseignants envers les garçons, en ce qui a trait à leur comportement, devraient être tout aussi élevées qu'elles le sont à l'égard des filles (Mulholland, Hansen & Kaminski, 2004). Au lieu de diminuer leurs attentes envers les garçons, les enseignants devraient plutôt leur transmettre des outils afin qu'ils puissent atteindre les mêmes standards que ceux fixés pour les filles. En vue de les aider à surmonter leurs difficultés, les garçons auraient besoin, entre autres, d'un encadrement rigide, de balises claires (Martino, Mills & Lingard, 2005). Selon Marsolais (2003), les garçons répondent bien à un tel encadrement. Ils peuvent être dociles à condition d'avoir quelqu'un qui les dirige avec fermeté. Il ajoute que les garçons sont à l'aise avec la hiérarchie structurée. D'ailleurs, il est possible de le constater dans les sports et dans l'armée. À cet égard, St-Amant (2004) croit que la conception qu'ont les acteurs scolaires de la masculinité est un alibi à l'indiscipline pendant les périodes de classe. En d'autres mots, certains comportements inappropriés des garçons seraient tolérés sous prétexte qu'ils ont davantage besoin de bouger que leurs consœurs.

En général, les garçons ont besoin d'exutoires notamment par la pratique d'un sport (Gouvernement du Québec, 2003 ; Neidlinger, 2011). En ce sens, les auteurs Mulholland, Hansen & Kaminski (2004) ainsi que Martino, Mills et Lingard (2005) suggèrent d'entre couper les périodes d'enseignement par un jeu ou une activité physique afin de garder le niveau d'attention et de concentration des élèves de sexe masculin. La

manière d'aborder les tâches à faire en classe est aussi déterminante de la réalisation de celles-ci. Les garçons apprennent en faisant plusieurs activités de courte durée. L'enseignant devrait donc éviter de leur faire faire des tâches à long terme et plutôt opter pour un travail à compléter en une courte période de temps. Pour qu'ils soient motivés à réaliser la tâche, les garçons doivent savoir quel est le but du travail. Aussi, ils aiment être mis en situation de compétition et cela favorise leur concentration (Martino, Mills et Lingard, 2005).

De plus, l'environnement scolaire dans lequel évolue l'élève influence sa réussite et son comportement. L'appartenance à un groupe et le maintien des liens avec les pairs représentent des éléments-clés lors des transitions, par exemple, lors du passage de l'école primaire à l'école secondaire (Gouvernement du Québec, 2003 ; Feldman & Elliot, 1993). À ce sujet, les élèves qui se retrouvent dans des groupes fixes réussissent mieux, s'adaptent plus facilement et ont moins de problèmes psychologiques que ceux des groupes éclatés, c'est-à-dire dont la composition change d'une discipline à l'autre. Un suivi sur une période de quatre ans réalisé par Feldman et Elliott (1993) a montré que deux fois plus d'élèves des groupes éclatés avaient abandonné l'école.

Aussi, créer un environnement riche qui répond aux besoins des garçons contribue à soutenir leur intérêt en classe. S'ils sont engagés dans des projets stimulants, il leur sera plus facile de développer des compétences scolaires (Mulholland, Hansen & Kaminski, 2004).

Afin d'encourager leur autonomie et leur confiance en eux, les enseignants doivent donner davantage de responsabilités aux garçons. Selon Marsolais (2003), il faut qu'ils se responsabilisent si l'on veut qu'ils développent une confiance en eux-mêmes. Comment y parvient-on? Voici quelques pistes de solutions.

### 1.1.3 Des pistes de solutions

Depuis que les experts en éducation ont entrepris d'étudier la question de la réussite des garçons à l'école, plusieurs moyens ont été envisagés afin de les aider à rehausser leur

motivation scolaire. En 2003, le ministère de l'Éducation du Québec a proposé des pistes de solutions. Il a notamment suggéré de présenter aux garçons des modèles masculins qui incitent à la persévérance scolaire. Ainsi, il a été conseillé d'inviter en classe des pères ou d'autres hommes pour participer à des activités ou pour discuter de leur métier ou de toute autre réalisation. Également faisant partie des recommandations du ministère, laisser la possibilité aux élèves de bouger, de se déplacer et de s'engager dans des activités à caractère physique en classe contribuerait à soutenir l'intérêt des élèves masculins. Finalement, en créant un environnement riche qui répond aux goûts des garçons et en soutenant le développement des compétences à lire et à écrire avec des activités basées sur leurs champs d'intérêt, les enseignants arriveraient à faire en sorte que les garçons s'engagent dans leurs études (Gouvernement du Québec, 2003). Dans cette optique, des commissions scolaires ont instauré des programmes à vocation particulière dans les écoles secondaires, tels que les programmes de concentration sportive ou centrés sur les sciences et les technologies afin de rendre l'école plus attrayante pour les adolescents et surtout pour les garçons. Par exemple, à l'Académie des Estacades de la commission scolaire du Chemin-du-Roy, plusieurs programmes d'études différents sont offerts (C.S. du Chemin-du-Roy, 2011). Bien que certains permettent l'admission des élèves en fonction de leur intérêt pour la matière principale du programme, d'autres exigent un dossier académique solide, restreignant ainsi l'accès aux élèves doués. Cette restriction a pour effet d'empêcher les élèves ayant de moins bons résultats scolaires de bénéficier de programmes qui les motiveraient à persévérer. Toujours dans le but de favoriser la motivation chez les adolescents, divers autres moyens sont envisagés. Alors que Cloutier (2003) propose d'aménager les classes mixtes de sorte à créer des contextes éducatifs plus respectueux des styles d'apprentissage des garçons, d'autres chercheurs s'intéressent à la non-mixité en tant que moyen pouvant faciliter la motivation scolaire. Cet environnement serait bénéfique aux garçons qui généralement font tout pour impressionner les filles. Dans une classe de garçons, ils adopteraient un comportement plus adéquat qui favoriserait leur engagement et leur réussite en classe (Lajoie, 2003 ; Yates 2011). À cet égard, selon Lajoie (2003),

les moments les plus convenables pour vivre la non-mixité seraient la fin du 3<sup>e</sup> cycle du primaire et le premier cycle du secondaire alors que les élèves sont en période de puberté.

#### 1.1.4 La non-mixité à l'école

Au Québec, comme en France et dans d'autres pays, l'organisation de l'enseignement a suivi, il y a plusieurs décennies, le principe de la séparation entre les sexes (Cadotte & Meunier, 2011) et ce, selon des convenances sociales et religieuses. Les filles et les garçons étaient placés dans des écoles, des bâtiments et des classes à part. La mixité scolaire au sein des écoles publiques francophones fut finalement généralisée au cours des années 1960 à la suite des recommandations du rapport Parent. Bien que plusieurs collèges privés aient résisté pendant quelques décennies à la vague de la mixité, ils ne sont que très peu nombreux aujourd'hui à desservir une clientèle sexuée (Bouchard, 2004). Depuis quelques années, c'est le secteur public qui tente un retour à la non-mixité scolaire en formant des classes séparées de garçons et de filles (Chouinard, 2002). Cette situation est cependant très peu fréquente. Pour faire suite à ce très bref survol historique, nous aborderons maintenant les effets de la non-mixité et le rôle de l'enseignant responsable de groupes sexuels.

##### 1.1.4.1 Les avantages de la non-mixité

La chercheuse américaine McNeil (2008) précise, à la suite de son étude auprès d'adolescents fréquentant des classes non mixtes, que les garçons et les filles ont des besoins pédagogiques et d'encadrement différents auxquels il est difficile de répondre dans un contexte de mixité scolaire. La chercheuse a utilisé un sondage qu'elle a distribué à 1 700 adolescents de l'état de la Caroline du Sud. Les trois quarts ont affirmé que leur expérience dans une classe non mixte a fait en sorte d'améliorer leur performance. De plus, 80% des filles ont répondu que leur expérience a amélioré leur confiance en elles. La directrice de l'école dans laquelle la collecte a été effectuée a pour sa part noté, depuis les débuts de l'expérience de non-mixité dans son école, l'enthousiasme grandissant des élèves à venir en classe. De plus, depuis que les classes



sont sexuées, les élèves ont davantage confiance en eux le nombre d'incidents disciplinaires chez les garçons a chuté. Plus précisément, on a observé des changements positifs en mathématiques. Les garçons s'engagent avec plus d'aisance dans les travaux à réaliser à deux et qu'un esprit d'entraide s'est installé avec leur partenaire (McNeil, 2008).

Également à ce sujet, selon une étude avec des groupes non mixtes composés d'élèves de 7<sup>e</sup>, 8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> année de l'Ouest canadien, conduite par Blair et Sanford (1999), la non-mixité donne l'occasion aux enseignants de se concentrer davantage sur l'enseignement et l'apprentissage et moins sur les conflits entre les élèves. Les auteurs ajoutent même que les classes non mixtes deviennent un environnement sécuritaire où l'intimidation, la violence et les distractions sont diminuées. En outre, Spielhagen (2006) a mené une étude avec 24 préadolescents âgés de 8 et 12 ans faisant partie de classes non mixtes dans une même école. La majorité des élèves interviewés ont dit être motivés par leur environnement scolaire, que leurs journées en classe sont stimulantes et qu'ils ne voient pas le temps passer. De plus, ils ont affirmé que leur environnement leur permet d'être moins distraits par leurs collègues du sexe opposé, de relever plus de défis et de prendre plus de risques tels que répondre aux questions de leurs enseignants et prendre la parole en classe. Soixante-quinze pour cent d'entre eux ont choisi de refaire l'expérience de la non-mixité l'année suivante (Spielhagen, 2006). Aussi, selon les résultats d'une étude menée auprès d'élèves de 9<sup>e</sup> année par trois chercheurs australiens, Mulholland, Hansen et Kaminski (2004), le contexte de non-mixité, autant chez les filles que chez les garçons, permet le développement des compétences à lire et à écrire lorsque les activités proposées sont basées sur les intérêts des élèves. De plus, comme dans l'étude de Spielhagen (2006), les élèves ont tendance à s'exprimer davantage lors des discussions de groupe, n'étant pas intimidés par la présence du sexe opposé (Mulholland, Hansen & Kaminski, 2004). Après avoir analysé les résultats de sondages menés auprès de plus d'une centaine d'élèves et d'enseignants, Rex et Chadwell (2009) arrivent à des conclusions semblables. Ils ont constaté que les groupes sexués sont stimulants non seulement pour les élèves, mais aussi pour leurs enseignants. Les élèves participent et

s'engagent davantage dans les travaux proposés par leurs enseignants. Ces derniers sont plus créatifs et innovateurs en ce qui concerne leurs activités pédagogiques (Rex & Chadwell, 2009).

Du point de vue de Fabio Lorenzi-Cioldi (1988), dans une classe mixte, les stéréotypes sont renforcés. Les filles ont davantage tendance à être préoccupées par leur image et les garçons à vouloir impressionner les filles. Ainsi peut-on dire que les classes non mixtes favorisent la concentration autant chez les garçons que chez les filles.

#### 1.1.4.2 Les effets mitigés de la non-mixité

Toutefois, d'autres auteurs affirment que le contexte de non-mixité n'est pas la solution idéale au problème de motivation scolaire des garçons à l'école. Selon l'étude de Baker (2002), réalisée auprès d'une centaine d'élèves américains de 7<sup>e</sup> année d'une même école, l'attitude des élèves envers l'école serait d'abord influencée par leur relation avec leurs enseignants. L'expérience de la non-mixité ne serait pas un facteur de motivation signifiant pour les élèves (Baker, 2002). Aussi, l'environnement scolaire sexué serait moins profitable pour les garçons que pour les filles qui, elles, feraient preuve de plus de confiance en elles et s'engageraient davantage dans les discussions de classe qu'en présence de leurs confrères (Baker, 2002 ; Marsh & Rowe, 1996). En ce qui concerne Lajoie (2003), créer des groupes sexués ne règle pas les problèmes de motivation scolaire. Cela oblige à aborder le programme scolaire et la transmission des savoirs différemment. Les garçons seraient plus motivés et apprendraient mieux par l'exploration et la manipulation si leur enseignants leur offraient des occasions d'apprentissage et des défis concrets à relever. Ce qui importe, c'est que l'école prenne en considération les différences qu'amènent la masculinité et la féminité (Lajoie, 2003). De plus, la performance des élèves serait davantage influencée par leurs habiletés, leurs antécédents socio-économiques, le type d'école qu'ils fréquentent et les valeurs véhiculées par celle-ci que par la non-mixité en classe (Lingard, Mills & Hayes, 2000). St-Amant (2004) estime que la non-mixité n'a pas fait ses preuves. Selon l'auteur, c'est la raison pour laquelle le ministère de l'Éducation n'a toujours pas recommandé ou

imposé de mesures concrètes aux écoles québécoises en ce qui a trait aux groupes sexués. Il est d'avis que la situation hautement médiatisée des garçons à l'école pousse les acteurs de l'éducation à réagir de manière alarmiste et à agir de façon précipitée en ayant recours à la non-mixité. Par leur enseignement, les acteurs visent à exploiter le côté manuel et concret des garçons tout en dirigeant leurs activités sur des champs d'intérêt traditionnellement masculins tels que la mécanique ou l'informatique. St-Amant (2004) ajoute qu'en se limitant à cette vision, on attribue des caractéristiques à toute une gent alors que seulement une partie d'entre elles est touchée. Autrement dit, on entretient une vision stéréotypée des hommes et des femmes (St-Amant, 2004). Il importerait donc que l'enseignant responsable d'un groupe non mixte soit vigilant et veille à ne pas renforcer les stéréotypes sexistes et à aller à contre-courant des objectifs généraux de l'école. Tout en donnant aux garçons la chance de bouger, de faire de courtes tâches et de se retrouver en situation de compétition, l'enseignant devrait veiller à ce que ses élèves apprennent autrement afin qu'ils soient préparés à vivre en société et à devenir des citoyens responsables et autonomes (Lemery, 2004).

#### 1.1.4.3 Rôle de l'enseignant en contexte de non-mixité

Les enseignants concernés par la non-mixité doivent détenir des connaissances sur la construction de l'identité des jeunes afin d'utiliser des approches pédagogiques motivantes (Gouvernement du Québec, 2004). Afin de susciter chez leurs élèves la motivation scolaire, il faut que les enseignants soient bien préparés. L'enseignant responsable d'un groupe de garçons devra adapter son approche pédagogique à la constitution physique et au développement physiologique de ses élèves, à leur manière propre d'apprendre et de communiquer, à la récurrence de certains de leurs comportements ainsi qu'à leurs préférences (McNeil, 2008 ; Sadker & Zittleman, 2004). S'il est plutôt à la tête d'un groupe de filles, l'enseignant pourrait prévoir des discussions plus longues et plus en profondeur et permettre plus d'interactions entre les élèves et plus de résolutions de problèmes en équipe (Mulholland, Hansen & Kaminski, 2004). Quoi qu'il en soit, le succès des enseignants de groupes sexués dépend du niveau de leur

préparation à intervenir auprès de tels groupes (Spielhagen, 2008 ; Cloutier 2003). Cloutier (2003) est d'avis que la formation de groupes sexués peut être garante de réussite éducative si l'enseignant à la tête du groupe fait preuve d'innovation et d'un suivi pédagogique rigoureux. Ainsi, il ne suffit pas de mettre les garçons dans un même groupe pour voir leurs problèmes s'estomper (Cloutier, 2003). Si les enseignants ne sont pas adéquatement formés au sujet des différences cognitives reliées au genre de leurs élèves, ils pourront difficilement adapter leur contenu pédagogique au groupe qu'ils ont devant eux (Baker, 2002).

### 1.2 Pertinence de la recherche

Des chercheurs tels que ceux mentionnés ci-haut, considèrent l'expérience de non-mixité des classes comme étant motivante pour les élèves, en particulier pour les garçons. D'autres sont en désaccord avec la non-mixité à l'école. Devant cette situation d'incertitude, il est essentiel d'approfondir notre compréhension de la non-mixité à l'école. Jusqu'à ce jour, des recherches ont été menées sur les difficultés scolaires des garçons (Martino, Mills, et Lingard, 2005), les besoins des garçons (Mulholland, Hansen & Kaminski, 2004), les avantages de la non-mixité (Rex et Chadwell, 2009) et sur le rôle de l'enseignant en contexte de non mixité (Spielhagen, 2008). À notre connaissance, aucune étude n'a abordé les spécificités pédagogiques dans une classe non mixte au Québec, ni les motifs qui sont le moteur d'action des enseignants. Il importe de savoir si les enseignants singularisent leurs pratiques dans le but de susciter la motivation des garçons. Cette recherche permettra ainsi de connaître et d'analyser les pratiques pédagogiques des enseignants d'une classe de garçons et les intentions éducatives qui les incitent à privilégier telle ou telle pratique dans le but de susciter la motivation scolaire. Afin de compléter notre analyse, nous mettrons en lien les pratiques pédagogiques et les intentions d'enseignement avec différentes facettes de la motivation scolaire énoncées par des chercheurs.

La réalisation d'une telle recherche pourrait donner lieu à des retombées en ce qui concerne la formation universitaire initiale ainsi que la formation continue des enseignants, en particulier dans les cours de psychopédagogie et les ateliers de formation sur la pédagogie différenciée. Ce faisant, la formation offerte aux enseignants pourrait comporter un volet mettant en relation la motivation des garçons et les pratiques pédagogiques des enseignants. De plus, elle pourrait contribuer à alimenter le débat et la réflexion au sujet des classes sexuées. Enfin, s'il s'avérait, après l'interprétation des résultats, que le contexte de non-mixité soit perçu comme étant favorable à la motivation scolaire des garçons, cette étude pourrait se voir liée à l'assiduité scolaire et concourir aux efforts visant à contrer le décrochage scolaire, un enjeu sociétal, actuellement omniprésent.

### 1.3 Questions de recherche

Notre problématique nous amène à nous interroger sur la manière dont les enseignants de groupes non mixtes de garçons motivent leurs élèves?

#### 1.3.1 Question générale

Comment les enseignants tentent-ils de motiver les garçons d'une classe sexuée?

#### 1.3.2 Sous-questions

Dans une classe de garçons du premier cycle du secondaire :

1. Quelles sont les intentions pédagogiques des enseignants quant à la motivation scolaire de leurs élèves?
2. Quelles sont les pratiques pédagogiques susceptibles de susciter la motivation scolaire?
3. Quels sont les effets perçus des enseignants et des élèves de la non-mixité sur la motivation des élèves?

## CHAPITRE II

### CADRE DE RÉFÉRENCE

Le présent projet de recherche découle d'une problématique concernant les difficultés scolaires des garçons et leurs besoins particuliers . Des pistes de solutions, dont la non-mixité scolaire, ont été envisagées afin de palier les difficultés des garçons et de répondre à leurs besoins. Ce mémoire s'appuie sur un cadre conceptuel délimitant la masculinité et l'adolescence, la motivation, le rôle de l'enseignant, les pratiques enseignantes et les intentions d'enseignement. La consultation d'écrits de différents auteurs permet d'approfondir chacun de ces concepts et de les mettre en relation.

#### 2.1 La masculinité et l'adolescence en contexte scolaire

La période de l'adolescence est généralement connue comme une phase de transition entre l'enfance et la vie adulte. Elle débute avec des transformations physiologiques, cognitives, sociales et psychologiques. Les modifications survenant à l'adolescence marquent successivement quatre sphères de développement : le corps, la pensée, la vie sociale et la représentation de soi (Claes, 1996). La discordance entre la maturité sexuelle biologique et le défaut de maturité cognitive, sociale et psychologique accentue les caractéristiques de cette période de changements marquants. Comment cette discordance se manifeste-t-elle? Généralement, les garçons sont moins précoces que les filles sur tous les plans. Par exemple, ils acquièrent leur maturité physique vers treize ou quatorze ans (Melman, 2001), alors que les filles sont déjà souvent pubères vers la fin de l'école primaire. De plus, selon Lemery (2004), le cerveau a un sexe et une façon différente d'apprendre selon le genre de l'élève. Les différences entre la structure et le fonctionnement du cerveau des adolescents et celui des adolescentes ont un impact sur leurs comportements et leurs expériences scolaires (Cloutier, 2003; St-Amant, 2004).

Cette différence se manifeste dès l'enfance. Par exemple, le langage se développe habituellement plus tardivement chez les garçons que chez les filles. Cette particularité serait à l'origine de leurs difficultés en lecture et en écriture (Lemery, 2004). Cependant, la théorie voulant que les cerveaux des filles et des garçons soient différents est contestée. Eliot (2012) estime que de minuscules différences observables entre garçons et filles à la naissance peuvent s'amplifier au fil du temps et tout particulièrement sous l'influence des parents, des enseignants, des pairs et du système culturel au sens large. Les chercheurs Gurian et Ballew (2003) déclarent, de plus, que la maturité tardive des aptitudes reliées au langage empêche les garçons d'assimiler, aussi bien que leurs consoeurs, ce qui leur est enseigné, et ce, surtout si leurs enseignants transmettent les notions et les explications oralement. Par contre, les garçons développent rapidement la faculté du non verbal et le sens du concret, ce qui leur permet d'apprendre par la manipulation et en ayant recours à des outils visuels tels que des graphiques et des tableaux (Gurian et Ballew, 2003).

Également, à l'adolescence, période critique en ce qui concerne la construction de l'identité, les élèves sont souvent mis à l'épreuve et remettent en question leur confiance en eux-mêmes et leur relation avec l'autorité (Gilligan, 1982). Pour ce qui est des garçons, Smith (2012) indique qu'à l'adolescence, ils s'expriment plus positivement que les filles, en ce qui concerne leur sentiment de compétence. Son étude révèle aussi que les garçons du secondaire sont moins anxieux que les filles relativement à leur performance scolaire. Adler et Kless (1992) estiment que les garçons accordent une grande importance à leur propre popularité. Ils misent alors sur leurs habiletés athlétiques, leur robustesse et leurs habiletés sociales pour se sentir appréciés au sein de leur groupe.

De plus, certains auteurs ayant réalisé des observations dans des classes composées d'adolescents ont observé que la majorité des garçons peuvent difficilement exécuter une tâche sur une longue période de temps. Ils affirment que les garçons travaillent généralement en alternant les intensités. Ils doivent changer d'activité fréquemment. Ils

ont tendance à se concentrer ardemment de manière à être très productifs, puis ils relâchent (Martino, Mills, et Lingard, 2005). En ce sens, d'autres auteurs proposeraient d'intégrer à l'horaire des adolescents des moments leur permettant de libérer leurs tensions et de refaire le plein d'énergie (Mulholland, Hansen & Kaminski, 2004). Entrecouper les périodes de travail scolaire par des activités sportives et de détente et diversifier les activités en classe auraient aussi des incidences sur la motivation à apprendre (Viau, 2000).

## 2. 2 La motivation

Charlot (1997) qui est connu par ses travaux sur le rapport au savoir considère la mobilisation de soi comme étant un élément primordial à l'achèvement de l'homme. Il affirme que, pour apprendre d'autrui, il faut le vouloir. Pour pouvoir assimiler des savoirs, l'individu doit également se mobiliser. En d'autres mots, il doit mettre ses ressources en mouvement avant d'entrer en action. Se mobiliser, c'est aussi s'engager dans une activité menée par un désir, un mobile. En effet, l'humain a besoin d'assouvir son désir de connaître quelque chose. Selon nous, le concept de mobilisation de Charlot et celui de motivation convergent. Rogers (1968, dans Legendre 2000) aborde la question de la motivation sous un autre angle. Il y a chez l'humain une aspiration à la réalisation de soi, un besoin inné, une pression biologique, un désir de développer pleinement ses capacités, ses potentialités et ses talents personnels. La tendance principale d'un individu est d'actualiser son potentiel individuel. Vu cette tendance *actualisante*, chaque enfant a en lui le désir d'apprendre, mais il apprendra seulement ce qu'il a le désir d'apprendre. La motivation scolaire ne va donc pas de soi.

### 2.2.1 La motivation scolaire

Les méthodes et les pratiques pédagogiques peuvent être valables si elles tiennent compte de la motivation de l'élève, ce que Deci et Ryan (2008) décrivent comme étant l'intérêt et le plaisir à poser une action sans attendre de récompense externe. La motivation scolaire a été abordée par plusieurs auteurs et, entre autres, sous l'angle des buts d'apprentissage.



L'article de Cosnefroy (2004) présente l'évolution des théories portant sur les buts liés à la motivation scolaire. L'auteur rapporte que, selon Atkinson (1974), lorsque les élèves sont en situation d'évaluation, leur motivation se définit souvent en termes de réussite ou d'échec. L'auteur oppose deux types de motivation scolaire, la *motivation d'accomplissement* et la *motivation à éviter l'échec*. Comme le montre la figure 1, la première amène normalement les élèves vers le succès et leur procure de la joie et de la fierté. Le deuxième type de motivation conduit à l'évitement, c'est-à-dire que les élèves ne s'engagent pas dans l'action, car ils craignent l'échec. Celui-ci pourrait les amener à ressentir l'humiliation ou la honte.

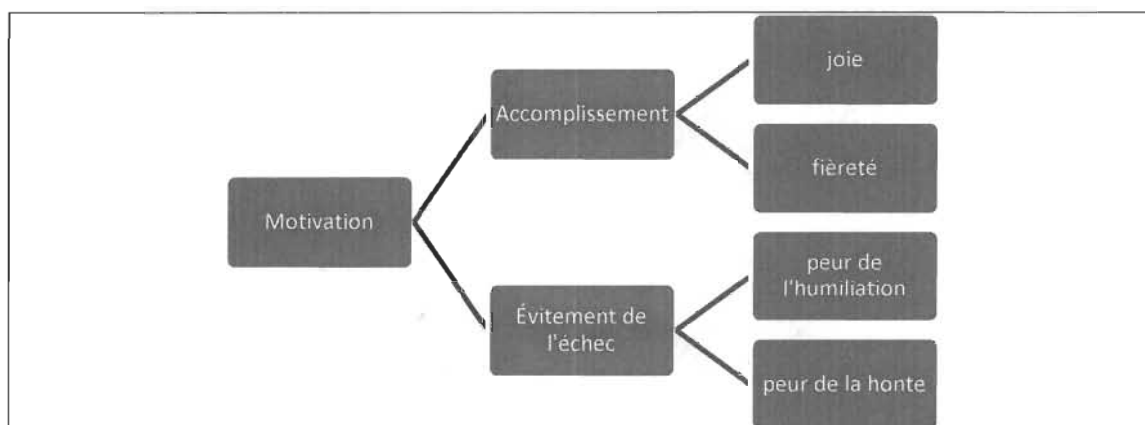


Figure 1. Motivation d'accomplissement et d'évitement inspirée de la théorie d'Atkinson (1974)

#### 2.2.1.1 Les buts d'apprentissage

Quelques années plus tard, Cosnefroy (2004), Dweck (1986) et Nicholls (1984) se sont intéressés aux buts d'apprentissage des élèves. Ils ont introduit le but de maîtrise et les buts de performance avec l'intention de déterminer les raisons plus précises qui sous-tendent la motivation d'accomplissement.

##### 2.2.1.1.1 Le but de maîtrise

Selon ces chercheurs, les élèves qui poursuivent un but de maîtrise sont centrés sur la tâche et visent à maîtriser une nouvelle notion élément ou à améliorer leurs connaissances. Leur motivation est intrinsèque, elle est conduite uniquement par l'intérêt

et le plaisir que l'individu trouve à l'action, sans attente de récompense externe (Deci et Ryan dans Legendre, 2000). Cosnefroy affirme que les élèves qui ont un but de maîtrise voient leurs erreurs d'une manière positive. Ils la conçoivent comme une source nouvelle d'apprentissage les incitant à redoubler d'effort ou à modifier leurs stratégies d'apprentissage (Cosnefroy, 2004). D'autres auteurs s'intéressant au même sujet ont montré que les élèves qui poursuivent un but de maîtrise perçoivent généralement l'effort de manière positive, font des apprentissages en profondeur, prennent plus de risques et persèverent plus longtemps dans l'exécution d'une tâche (Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter et Elliot, 2000).

#### 2.2.1.1.2 Le but de performance

Pour leur part, les élèves poursuivant un but de performance accordent de l'importance aux résultats découlant de la tâche scolaire. Ces élèves sont plutôt centrés sur le résultat de la tâche, en termes de succès ou d'échec, à l'instar des élèves dont la motivation à éviter l'échec prédomine (Atkinson, 1974). Leur objectif est d'obtenir un jugement favorable sur leurs compétences. Pour ces élèves, réussir signifie faire mieux que les autres (Nicholls, 1984). Leur motivation est extrinsèque, c'est à dire qu'elle est provoquée par une circonstance extérieure à l'individu (Deci et Ryan dans Legendre, 2000). Lorsqu'ils n'ont pas confiance en leurs compétences, ces élèves perçoivent leurs erreurs comme étant la marque d'un manque de compétence de leur part. Éventuellement, ils pourraient ressentir une démotivation et adopter une stratégie de fuite devant une tâche qui leur semble difficile.

À ce sujet, Cosnefroy (2004) ajoute que, lorsque les élèves poursuivent à la fois les buts de maîtrise et les buts de performance, on assiste à une motivation d'accomplissement optimale de leur part. La conceptualisation de la motivation d'accomplissement de Nicholls (1984) et Dweck (1986) est représentée dans la figure 2 ci-dessous. Les chercheurs attribuent cette motivation à la poursuite des buts de maîtrise qui mènent à l'approfondissement des connaissances et à la poursuite des buts de performance qui sont plutôt orientés vers le résultat.

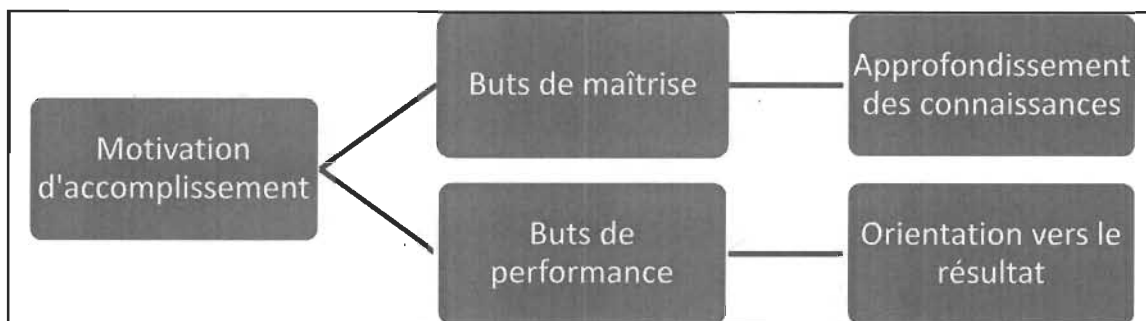


Figure 2 : La conceptualisation de la motivation d'accomplissement inspirée de Nicholls (1984) et Dweck (1986)

Au milieu des années 90, Elliot et Harackiewicz (1996) ont démontré la pertinence de fractionner les buts de performance en deux. Comme le démontre la *Figure 3*, ils ont alors conçu le but de performance-approche et le but de performance-évitement, que l'on appelle parfois le but d'évitement.

#### 2.2.1.1.3 Le but de performance-approche

Le premier type de but se définit par le désir d'un élève de prouver sa compétence et même sa supériorité par rapport aux autres élèves. Il semble que le but de performance-approche ait des effets positifs tels que l'augmentation de l'estime de soi, de l'effort fourni, du sentiment de compétence et parfois même des résultats scolaires. Par contre, les auteurs affirment qu'il ne favorise pas l'apprentissage en profondeur (Elliot et Harackiewicz, 1996). Selon Elliot (1999), les élèves poursuivant des buts de performance-approche sont motivés à l'idée de réussir mieux que les autres élèves de leur classe et veulent exhiber leurs habiletés.

#### 2.2.1.1.4 Le but de performance-évitement

Quant au deuxième but, celui appelé performance-évitement, il se retrouve chez les élèves qui évitent de déployer les efforts nécessaires par crainte de l'échec. Elliot (1999, 2005) indique que ces élèves visent à cacher leur incompétence face à leurs enseignants

ou leurs pairs. Ceux qui ont des buts de performance-évitement sont motivés par la crainte de mettre en évidence leurs difficultés de compréhension. Ils évitent de poser des questions qui leur paraissent absurdes et redoutent de paraître sot aux yeux des autres. Midgley, Kaplan et Middleton (2001) se sont penchés sur les recherches de leurs prédécesseurs et ont démontré que les élèves qui poursuivent un but performance-évitement sont portés à travailler seuls et à se sentir vulnérables face à l'échec. Comme le démontre la figure 3, souvent, ces élèves vont percevoir les commentaires de leurs enseignants ou de leurs pairs de manière négative et développent une motivation à éviter l'échec (Midgley *et al.*, 2001).

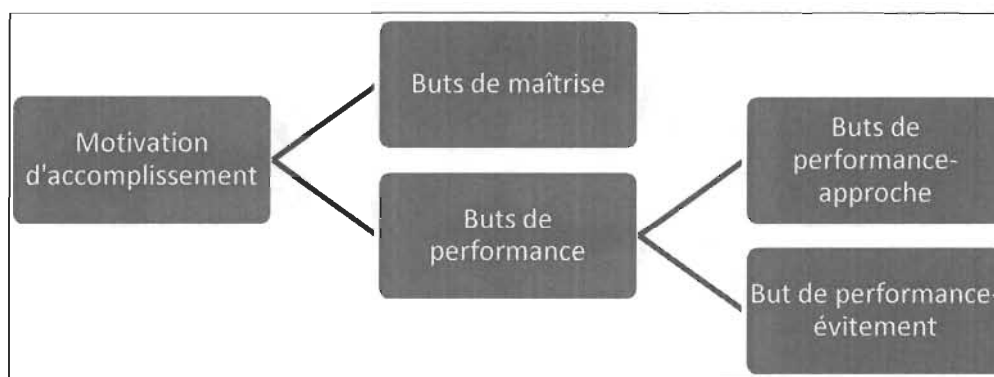


Figure 3 : Les buts de performance inspirés de Elliot et Harackiewicz (1996)

Bouffard, Brodeur et Vezeau (2005) s'intéressent aussi aux buts de maîtrise et aux buts de performance poursuivis par l'élève. Selon les résultats de leur recherche, la motivation scolaire découle de ces deux types de buts, mais elle est également influencée par le sentiment d'efficacité personnelle de l'élève, la valeur qu'il accorde à la matière enseignée et sa perception du soutien de l'enseignant. De plus, le jugement de l'élève sur la capacité de son enseignant à lui faire aimer la matière, sur sa facilité à réussir à l'école et son appréciation de l'école sont d'autres facteurs d'influence sur sa motivation scolaire.

Pour leur part, Fortin, Royer, Marcotte et Potvin (2005) ont étudié la motivation scolaire chez 808 élèves de trois régions du Québec durant les cinq années de leur parcours secondaire. Cette étude longitudinale leur a permis d'identifier les facteurs extrinsèques les plus associés à la motivation scolaire. Leurs résultats ont démontré que le style parental, l'environnement dans lequel les élèves évoluent et les attitudes des enseignants à l'endroit des élèves influencent grandement leur motivation scolaire. L'attitude développée par l'enseignant à l'égard de ses élèves est souvent liée à l'engagement scolaire de ces derniers. Par exemple, l'enseignant serait enclin à entretenir une attitude et une relation positives avec les élèves qui s'investissent dans leurs études. Au contraire, les enseignants développeraient une perception plutôt négative envers les élèves qui se désengagent de leurs responsabilités scolaires, c'est-à-dire, qui s'investissent peu dans leur travail et leurs études et qui coopèrent peu avec leurs pairs et leurs enseignants.

Lemery (2004) accorde une importance à la motivation intrinsèque, mais il étudie également la motivation extrinsèque en contexte scolaire. Selon lui, la motivation est l'ingrédient indispensable à la réussite des élèves. Pour qu'il y ait une motivation intrinsèque à s'engager dans une activité, celle-ci doit avoir un sens. Autrement dit, l'élève doit comprendre les raisons pour lesquelles il doit faire l'effort de s'engager. Il doit aussi sentir qu'il a le pouvoir de réaliser ce qu'il entreprendra. C'est pourquoi l'activité proposée par l'enseignant doit être faisable, envisageable. Toutefois, l'élève doit également éprouver de la reconnaissance de la part de son entourage. Conséquemment, il est primordial que l'enseignant reconnaisse les bons coups de ses élèves et qu'il encourage leurs aptitudes, ce qui nourrit par ailleurs leur motivation extrinsèque. L'humour est une bonne façon de faire participer les élèves et de chasser l'anxiété souvent causée par l'école. L'enseignant qui fait preuve de beaucoup d'humour est apprécié de ses élèves (Karsenti, 1998). L'enseignant est un agent important de la motivation scolaire. Susciter la motivation de ses élèves n'est qu'une partie du rôle complexe qu'il doit jouer.

### 2.3 L'enseignement

Avant d'aborder le rôle de l'enseignant, attardons-nous à un des concepts centraux de cette recherche : l'enseignement. Dessus (2008) décrit l'enseignement comme étant une tâche de communication remplie par l'enseignant, en lien avec l'apprentissage de ses élèves. C'est une tâche qui exige une coopération de la part des élèves et dans laquelle l'intentionnalité joue un rôle important. Selon Brien et Paquin (1976), l'enseignement comprend les événements externes et les stimuli qui proviennent de l'environnement éducatif. Il peut s'agir de communications verbales de l'enseignant, d'un manuel ou d'une autre source, qui sont planifiés dans le but de supporter l'apprentissage. Il revient à l'enseignant de planifier, de structurer, de sélectionner et de superviser l'arrangement de ces événements externes, ceci dans le but d'activer les processus d'apprentissage. Dans les lignes qui suivent, nous allons aborder le rôle de l'enseignant, les pratiques d'enseignement et les intentions d'enseignement.

#### 2.3.1 Le rôle de l'enseignant pour susciter la motivation

L'enseignant joue un rôle déterminant dans l'instauration d'un environnement pédagogique favorisant l'apprentissage de l'élève, tant par la nature des stratégies pédagogiques utilisées que par sa relation avec ses élèves (Doré-Côté, 2007). Les recherches font consensus sur le fait qu'une relation positive agit sur la réussite scolaire de l'élève (Bujold et St-Pierre 1996, Connell et Wellborn 1991, Wentzel, 1998), quant à son engagement envers les tâches scolaires (Connell et Welborn 1991) et en ce qui concerne son intérêt pour l'école (Wentzel, 1997 ; Fortin, Royer, Marcotte & Potvin, 2005). Une relation favorable agit aussi sur la persévérance scolaire des élèves puisque l'enseignant et l'élève développent des attitudes réciproques qui favorisent, si elles sont positives, un vécu scolaire avantageux. À l'inverse, lorsque la relation est négative, le risque d'abandonner les études augmente (Doré-Côté, 2007).

Considérant les particularités conciliant la masculinité et l'adolescence, Neidlinger (2011) a mené une étude auprès de cinq enseignants californiens. Cette recherche a ciblé les connaissances des enseignants en ce qui concerne les besoins de leurs élèves

adolescents masculins et sur la manière dont ils leur enseignent. Selon les conclusions exprimées par la chercheuse, les enseignants ne seraient pas suffisamment préparés, pendant leur formation initiale, à faire face à des comportements reliés au genre des élèves. Selon Nidlinger (2011), la plupart d'entre eux ignorent que les différences biologiques entre garçons et filles influencent leur développement cognitif.

Par ailleurs, Viau (2000) s'intéresse au choix des activités pédagogiques des enseignants en lien avec la motivation des élèves. Concrètement, l'auteur propose des moyens de susciter l'engagement cognitif et le goût de s'investir dans une situation d'apprentissage. Entre autres, l'activité que l'enseignant propose doit représenter un défi et être authentique et signifiante pour l'élève. De plus, elle doit être présentée avec des consignes claires et viser la responsabilisation de l'élève en lui permettant de faire des choix. Le tableau suivant (Tableau 1) contient les caractéristiques d'une activité pédagogique motivante pour l'élève.

**Tableau 1**

**Conditions à respecter pour qu'une activité suscite la motivation chez l'élève  
selon Viau (2000)**

Est signifiante aux yeux de l'élève
S'intègre aux autres activités tout en étant présentée de façon diversifiée
Représente un défi pour l'élève
Est authentique, c'est-à-dire empreint de réalisme
Exige un engagement cognitif de l'élève
Responsabilise l'élève en lui permettant de faire des choix
Exige les interactions et la collaboration avec les autres
A un caractère interdisciplinaire
Comporte des consignes claires
Se déroule sur une période de temps appropriée

Toujours selon Viau (1994), le choix d'entreprendre une activité, la persévérance dans l'exécution de l'activité et l'engagement cognitif de l'élève sont des indicateurs de la motivation de l'élève à l'égard d'une activité d'apprentissage. Généralement, si l'élève accorde de la valeur aux tâches proposées par l'enseignant, s'il se sent compétent et s'il

en contrôle le déroulement, il sera persévérant et pourra réaliser l'activité en partie en raison de son engagement cognitif. L'auteur suggère aux enseignants d'en tenir compte dans leur pratiques enseignantes.

### 2.3.2 Les pratiques d'enseignement

La pratique enseignante est définie par Altet (2003) comme la façon de faire propre à l'enseignant. La pratique enseignante comprend l'application des savoirs, des procédés et des compétences du praticien. Ce dernier réagit, fait des choix et prend des décisions de manière autonome en vue d'atteindre ses objectifs d'enseignement. Le choix des activités pédagogiques est une dimension importante de la pratique enseignante. Par ailleurs, la pratique enseignante est multidimensionnelle; elle comporte des dimensions épistémique, pédagogique, didactique, psychologique et sociale. L'enseignant doit harmoniser à la fois les caractéristiques des élèves, le contenu de son enseignement et ses modes et modalités d'enseignement. Lemery (2007) ajoute qu'il est bon que l'enseignant fasse appel à l'humour pour stimuler ses élèves masculins. En plus, il revient à l'enseignant d'apprécier les apprentissages et de gérer ses rapports avec ses élèves. Altet (2002) insiste sur la dimension finalisée principale, celle qui a trait à l'apprentissage des élèves et leur socialisation.

Marcel (2002a) aborde le sujet du point de vue d'un praticien. Selon cet auteur, les pratiques d'enseignement sont des pratiques professionnelles qui actualisent l'action enseignante. Elles sont réalisées par un enseignant et un groupe d'élèves dans le cadre d'une situation pédagogique (Marcel, 2002b). Les pratiques sont centrées sur les besoins de l'élève, les objectifs pédagogiques et le cadre scolaire, c'est-à-dire qu'elles doivent tenir compte de l'environnement physique et humain. Marcel (2002a) ajoute une dimension temporelle aux pratiques pédagogiques. Il prend en considération le temps alloué au droit de parole des enseignants et des élèves. Les pratiques magistro-centrées donnent plus de place à l'enseignant alors que les pratiques pédo-centrées sont orientées vers l'intervention à l'élève. Le choix de toutes ces pratiques enseignantes revient à l'enseignant. Ce dernier prend ses décisions en fonction de ses propres raisons d'agir.



Quant à Chouinard (2002), il s'est attardé aux pratiques pédagogiques et évaluatives des enseignants en lien direct avec la persévérance scolaire. Sa recherche lui a permis d'identifier, comme le montre le Tableau 2, des pratiques qui, d'une part, favorisent la persévérance scolaire et, d'autre part, sont défavorables à la persévérance des élèves. La persévérance scolaire est étroitement liée à la motivation scolaire. Signalons que les pratiques évaluatives sont tout autant au service de l'apprentissage que le sont les pratiques pédagogiques. Ces deux types de pratiques sont interreliées et permettent à l'élève de faire des progrès.

**Tableau 2**

**Pratiques pédagogiques et évaluatives favorables et défavorables à l'engagement et à la persévérance scolaire selon Chouinard (2002)**

Pratiques pédagogiques et évaluatives favorables à l'engagement et à la persévérance scolaire	Pratiques pédagogiques et évaluatives défavorables à l'engagement et à la persévérance scolaire
1 Valoriser le dépassement de soi et l'effort	Valoriser le rendement
2 Faire appel à des pratiques évaluatives critériées et individualisées	Adopter des pratiques évaluatives normatives
3 Varier et différencier les méthodes évaluatives	Évaluer tous les élèves de la même façon et sans varier les méthodes
4 Évaluer en privé	Rendre publics les résultats de l'évaluation
5 Donner le droit de se reprendre	Évaluer sans appel
6 Recourir à l'évaluation afin de signaler aux élèves leurs progrès	Recourir à l'évaluation afin uniquement de signaler aux élèves leurs difficultés
7 Évaluer les élèves de façon formelle lorsqu'ils sont prêts	Évaluer selon le calendrier de l'école ou de la commission scolaire
8 Adopter une approche positive de l'erreur et des difficultés	Adopter une attitude culpabilisante à l'endroit des erreurs et des difficultés
9 Proposer fréquemment des activités ne faisant l'objet d'aucune forme d'évaluation	Abuser de l'évaluation formelle des apprentissages

### 2.3.3 Les intentions d'enseignement

Comme nous l'avons vu avec Altet (2002) en explorant le sens que l'auteur accorde aux pratiques d'enseignement, Bietz (2010) met l'accent sur l'apprentissage en tant que finalité principale du travail enseignant. L'auteure définit l'enseignement, intentionnel

*teaching*, comme étant la manière d'agir consciemment en ayant en tête un objectif précis ainsi qu'un plan pour y parvenir. Selon Bietz (2010), les enseignants agissent de façon intentionnelle en créant un environnement propice à la réalisation des objectifs qu'ils veulent atteindre avec leurs élèves. Ils connaissent généralement plusieurs stratégies éducatives et savent quelles stratégies employer afin d'amener leurs élèves au développement de leur plein potentiel cognitif et personnel et ils les mettent en œuvre pour concrétiser leurs intentions d'enseignement. Ils visent ainsi à susciter la motivation de leurs élèves. Il importe, selon Tochon (1993), que les enseignants conçoivent leurs leçons avec souplesse et se permettent d'improviser et de s'adapter aux situations de classe. Pour Bressoux (2002), les intentions d'enseignement correspondent aux représentations à partir desquelles l'enseignant donne un sens à ses actions. En ce qui concerne les résultats des recherches de Shavelson et Stern (1981), souvent rapportés par d'autres chercheurs, ils nous renseignent sur les motifs d'agir des enseignants. Dans la planification de leur enseignement, ils prennent en compte le contenu à enseigner et leurs objectifs pédagogiques, mais également les champs d'intérêt et les besoins de leurs élèves. Lorsque Portelance (1999) s'intéresse aux intentions d'enseignement, elle répertorie quatre courants de recherche sur ce sujet. Le premier courant décrit par Portelance (1999, p. 27) est exploré par Clark (1988), Clandinin (1986), Elbaz (1983) et (1991). Il met l'accent sur les préconceptions et les théories implicites des enseignants au sujet d'eux-mêmes et de leur travail.

Clark (1988), afin de réaliser son étude, a employé le rappel stimulé. Il a rencontré des enseignants et les a questionnés sur leurs actions lors du visionnement pour connaître leurs théories personnelles (Cloutier, Turcotte, Boucher, 2012). Dans cette même perspective de recherche sur les intentions des enseignants motivées par leur expérience personnelle, le trio d'auteurs (Raymond, Butt et Yamagashi, 1993) a démontré que « les principales sources d'influence sur le positionnement de l'enseignant par rapport à son travail sont ses expériences vécues avec sa famille, à l'école et avec d'autres adultes ayant marqué son cheminement (Portelance, 1999) ».

Le second courant de recherche sur les intentions d'enseignement est centré sur le contexte dans lequel travaillent les enseignants. Selon Clark et Peterson (1986) qui ont réalisé une synthèse d'une quinzaine de recherches sur les intentions des enseignants, ces derniers orientent leur enseignement en fonction des exigences de la profession, de l'organisation scolaire et de leurs conditions d'enseignement. Aussi, Brown et Rose (1995) ont révélé que les obstacles institutionnels et environnementaux auxquels font face les enseignants les empêchent d'enseigner conformément à leurs croyances. Les enseignants interviewés dans le cadre de leur recherche ont dit être obligés de modifier leurs pratiques enseignantes à cause du contexte dans lequel ils doivent travailler.

Le troisième courant scientifique portant sur les intentions d'enseignement cerne les réflexions que font les enseignants au sujet de leur pratique. Inspirés par les recherches d'Argyris et Schön (1989), les chercheurs St-Arnaud (1992) et Russell et Munby (1996) se sont penchés sur la compréhension et le développement des théories des enseignants créées par leur réflexion suite à un problème qu'ils ont dû résoudre en classe. Il s'agit de théories personnelles et habituellement tacites, mais influencées par des théories fondées auxquelles l'enseignant lie son expérience.

Le quatrième courant d'étude porte sur les arguments qui motivent les pratiques enseignantes. Dans son article, Noël (1993) parle d'intentionnalité. Ce terme regroupe les croyances, les désirs, les émotions, les buts, les intentions sur lesquels sont basées les décisions de l'enseignant. Selon Tardif et Gauthier (1996), la capacité de l'enseignant de justifier rationnellement son action est essentielle à la reconnaissance de son savoir personnel et à l'accès de ce dernier à l'ensemble des savoirs enseignants.

Les quatre courants de recherche sont résumés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 3

## Les quatre courants de recherche sur les intentions d'enseignement selon Portelance (1999)

	Courant 1	Courant 2	Courant 3	Courant 4
<b>Recherche basée sur...</b>	expérience de l'enseignant	de contexte de l'enseignement	de réflexions de l'enseignant sur son enseignement	raisons d'agir

Les écrits de différents chercheurs consultés portant sur la masculinité et l'adolescence, la motivation, et le rôle de l'enseignant, les pratiques enseignantes et les intentions d'enseignement ont permis d'approfondir chacun de ces concepts et de les mettre en relation en vue de la poursuite d'objectifs de recherche. Cette présentation des concepts permet de mettre en évidence que les pratiques enseignantes et les intentions d'enseignement éclairent le rôle d'un enseignant quant à la motivation scolaire d'élèves masculins au stade de l'adolescence.

#### 2.4 Objectifs de recherche

Selon notre recension des écrits, les difficultés scolaires des garçons s'avèrent une problématique actuelle pour laquelle la non-mixité dans les classes serait une solution à envisager. La non-mixité aurait pour effet de stimuler la motivation scolaire des garçons et, conséquemment, leur persévérance aux études et leur réussite à l'école. Ce constat nous a amené à nous intéresser à l'enseignement dans des classes de garçons au secondaire.

##### 2.4.1 Objectif général

Cette recherche vise à connaître et analyser l'enseignement dans une classe sexuée de garçons au secondaire et ses liens avec la motivation scolaire des élèves. À cette fin, trois objectifs spécifiques sont poursuivis.

#### 2.4.2 Objectifs spécifiques

Le premier objectif vise à connaître et analyser les représentations d'enseignants et d'élèves du secondaire quant à la motivation scolaire. Les représentations sont des constructions mentales réalisées dans un contexte particulier et qui permettent une appréhension globale d'un objet (Teulier-Bourgin, 1997). Le deuxième objectif spécifique de cette recherche consiste à connaître et analyser les intentions et les pratiques pédagogiques en lien avec la motivation scolaire dans une classe de garçons au secondaire. Le dernier objectif spécifique réside dans l'analyse des effets perçus de la non-mixité sur le climat de classe favorable à l'apprentissage dans une classe de garçons au secondaire.

## CHAPITRE III

### MÉTHODOLOGIE

La conduite d'une recherche qualitative descriptive a favorisé l'atteinte des objectifs de ce projet de maîtrise. L'aspect qualitatif de l'étude permet d'approfondir le phénomène de la non-mixité en contexte scolaire à partir des significations fournies par les enseignants et les élèves de classes de garçons. L'aspect descriptif consent à nous placer du point de vue des enseignants et des élèves (Fortin, 2010). L'analyse compréhensive des intentions et des pratiques des enseignants au regard de la motivation des élèves n'est possible que par l'insertion dans le vécu quotidien des acteurs, ce qui est réalisable par la collecte de données qualitatives. Avec cette approche méthodologique, une étude multicas a été réalisée.

#### 3.1 Type de recherche : recherche qualitative

Selon Karsenti et Savoie-Zajc (2011), la recherche qualitative se définit comme étant une approche qui épouse le paradigme interprétatif et privilégie l'approche naturaliste. Ce type de recherche vise, de façon riche, la compréhension des phénomènes à l'étude à partir du sens que communiquent les participants à la recherche. Elle se déroule dans le milieu naturel des participants. Enfin, elle est éclectique dans ses choix d'outils de travail. Lorsqu'elle est descriptive, l'étude qualitative, cerne la relation entre les variables à l'étude (Dawoud, 1996 cité dans Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Stake (1994), affirme que l'étude de cas collective, démarche favorisée dans le cadre de ce projet de maîtrise, a pour but d'étudier plusieurs cas qui représentent un phénomène, une population, une condition générale car ils auront tous une caractéristique commune. Afin d'établir des liens entre la motivation scolaire et l'enseignement dans des groupes non mixtes de garçons, nous sommes entrée en contact direct avec trois enseignants travaillant avec des élèves de groupes non mixtes de garçons et quelques-uns de leurs

élèves. L'étude de cas a été choisie pour approfondir l'objet d'étude et l'étude multicas nous a permis de trianguler les sources de données.

### 3.2 Sources de données

Pour recruter les participants, la chercheuse est entrée en contact avec la direction d'une école secondaire de la Commission Scolaire de Montréal qui comporte des classes de garçons. Comme les groupes composés uniquement de garçons se font très rares, le choix de cette école allait presque de soi. La direction a permis à la chercheuse d'entrer en contact avec trois enseignants qui enseignent à des groupes de garçons.

Comme l'illustre le tableau 4, les trois enseignants qui ont collaboré à la collecte de données, deux hommes et une femme, connaissent aussi bien l'enseignement à des groupes mixtes qu'à des groupes sexués. L'un de ces enseignants, Jocelyn, est titulaire du groupe de mesures d'appui et enseigne le français, les mathématiques, l'univers social ainsi que l'éthique et la culture religieuse aux élèves de ce groupe. Un autre enseignant participant, Emilio, a enseigné l'anglais langue seconde durant plusieurs années à des groupes de garçons du premier cycle du secondaire. Au moment de la collecte de données, il se trouve en prêt de service au MELS pour une année scolaire. La troisième participante, Anna, enseigne le français en première secondaire et deux de ses groupes sont constitués de garçons seulement.

Tableau 4

Profil des enseignants			
Prénom	Tâche d'enseignement	Discipline(s) enseigné(es)	Expérience auprès des classes de garçons
<b>Jocelyn</b>	Titulaire d'un groupe de mesure d'appui de première secondaire	Français langue maternelle, mathématique, univers social et éthique et culture religieuse	Dixième année
<b>Emilio</b>	Enseignant d'anglais au premier cycle du secondaire (en prêt de service au MELS durant la collecte des données)	Anglais, langue seconde	Troisième année
<b>Anna</b>	Enseignante de français dans des classes de sport-études au premier cycle du secondaire	Français langue maternelle	Première année

Dix élèves, cinq issus du groupe de Jocelyn et cinq d'un groupe d'Anna, ont participé à la recherche. Ils ont été choisis par leurs enseignants en raison de leurs bons comportements en classe, leur aptitude à coopérer et de leur facilité à s'exprimer. Les résultats scolaires de ces élèves n'ont pas été pris en considération. Tous ont participé volontairement à la recherche. Le premier groupe de cinq élèves est composé de garçons qui éprouvent des difficultés scolaires et qui bénéficient de mesures d'appui. Dans la classe de Jocelyn, la grille horaire offre aux élèves l'avantage d'avoir deux périodes de mathématiques de plus que les autres groupes. Aussi, le nombre d'élèves est restreint à 25 élèves. Normalement, les classes contiennent de 30 à 32 élèves et les élèves ont six périodes de mathématiques pendant un cycle de neuf jours. De plus, contrairement aux élèves des classes régulières, les élèves qui bénéficient de mesures d'appui se trouvent dans un groupe fermé, c'est-à-dire formé des mêmes élèves dans toutes les disciplines. Un enseignant titulaire leur enseigne plusieurs disciplines. Au moment de la collecte des données, les garçons de cette classe sont âgés de douze à quatorze ans. Les cinq autres élèves sont issus d'un groupe du programme sport-études auquel Anna enseigne le



français. Il s'agit aussi d'un groupe fermé composé de 28 garçons. Les élèves admis dans ce programme démontrent généralement des aptitudes sportives et ont obtenu de bons résultats au troisième cycle du primaire.

Les participants, enseignants et élèves ainsi que les parents des élèves ont tous signé un formulaire de consentement (Appendices A, B, C, D et E). Dans celui-ci, étaient exposés l'objectif général et les modalités de la recherche. Il comportait aussi l'engagement de la chercheuse à respecter la confidentialité des données récoltées et l'anonymat des participants. Le processus de recherche a été approuvé par le comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Le certificat d'éthique CER-12-182-06.22 pour une recherche avec des êtres humains a été émis le 24 octobre 2012.

### 3.3 Collecte de données

La collecte de données auprès des enseignants a été réalisée au moyen de récits de pratique et d'entrevues individuelles semi-dirigées. Par l'utilisation de ces outils de collecte de données, nous visons l'atteinte de deux des objectifs spécifiques. Le premier consiste à connaître et analyser les intentions pédagogiques des enseignants en lien avec la motivation scolaire dans une classe de garçons au secondaire. Avec le second objectif, nous désirons connaître et analyser les pratiques pédagogiques des enseignants orientées vers la motivation scolaire des élèves d'une classe de garçons au secondaire.

Une entrevue collective, de type *focus group*, a eu lieu avec deux groupes d'élèves, cinq élèves de la classe de Jocelyn, une classe de mesures d'appui, et cinq élèves d'une classe d'Anna, une classe de sport-études. La conduite de ces entrevues visait l'atteinte du deuxième objectif de la recherche selon le point de vue des élèves. Elle visait aussi l'atteinte d'un troisième objectif : analyser les effets perçus de la non-mixité sur la motivation scolaire des élèves d'une classe de garçons au secondaire.

### 3.3.1 Récit de pratique

Les récits de pratique permettent de recueillir des histoires singulières et significatives liées à l'exercice de la vie professionnelle (Bertaux, 1976). Le récit de pratique est un type d'entrevue particulier articulé sur la valorisation et la reconnaissance des compétences acquises par l'expérience d'un praticien (Brun, 2006). Le récit n'est pas fondé sur une grille d'entrevue ni sur une série de questions. Il donne une saveur ethnographique à l'étude de cas en donnant une voix aux praticiens (Latzko-Toth, 2009). Mentionnons que le récit peut être réalisé de façon orale ou écrite. Nous avons opté pour l'écrit. Le récit de pratique émerge d'un énoncé initial émis par le chercheur afin d'inviter le narrateur à faire le récit d'une dimension de sa pratique, selon l'objectif poursuivi par le chercheur. Nous avons demandé aux trois enseignants de rédiger un récit de pratique qui porte sur une expérience significative de leur enseignement dans une classe sexuée de garçons. En lisant ces récits, nous avons été en mesure d'en extraire des intentions et des pratiques d'enseignement qui sont susceptibles de susciter la motivation chez les garçons d'une classe non mixte.

### 3.3.2 Entrevues avec les enseignants

Les trois enseignants ont participé individuellement à une entrevue semi-dirigée. Ce type de collecte de données nécessite l'élaboration d'un schéma d'entrevue réunissant une série de thèmes à explorer et quelques questions (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Nous avons suivi les conseils de Landsheere (1979), cité dans (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011), pour qui la manière dont les thèmes sont amenés au cours de l'entrevue, la façon dont les questions sont formulées et l'ordre dans lequel les thèmes apparaissent ne sont pas fixés d'avance. Les entrevues ont duré entre 30 et 45 minutes. Le canevas de l'entrevue comportait trois thèmes : les représentations de la motivation scolaire, l'enseignement dans une classe de garçons et les effets de cette non-mixité. La liste des questions préparées pour l'entrevue se trouve à la fin de ce mémoire (Appendice F).

### 3.3.3 Entrevue collective avec les élèves

L'entrevue collective avec des jeunes exige une préparation soignée. Lors de l'entrevue collectif avec les élèves, beaucoup d'attention a été porté à la formulation des questions. Comme le précise Massé (1992), cité dans Portelance (1999), il est préférable d'éviter les mots vagues et ambigus de même qu'un vocabulaire trop châtié pour de jeunes adolescents. Comme les répondants étaient peu familiers avec le vocabulaire relatif à la motivation scolaire, il a fallu vulgariser le langage tout en conservant la précision. Également, nous avons insisté sur le fait que nous n'étions pas à la recherche de bonnes réponses, mais de témoignages sincères. Il peut arriver que les élèves, se sentant observés et écoutés par les autres, hésitent à exprimer leurs véritables idées. Dans ce contexte, deux réactions sont possibles : ils répètent ce que d'autres ont dit ou ils prétendent ne rien avoir à nous partager. Pour prévenir de telles attitudes, il faut les inviter à se sentir tout à fait à l'aise d'exprimer ce qu'ils pensent et leur demander de ne porter aucun jugement sur l'opinion des autres (Portelance, 1999). L'auteur ajoute qu'il importe que l'intervieweur évite de faire transparaître ses propres idées. Il doit être capable d'accueillir avec la même ouverture toutes les opinions émises. Nous avons suivi cette suggestion pour être certaine que les données recueillies auprès des jeunes correspondraient le plus fidèlement possible à leurs idées personnelles. De plus, comme il s'agissait d'une première rencontre entre la chercheuse et les élèves, notre tâche d'interviewer était très délicate, il était primordial de créer un climat de confiance dès le début de l'échange. Le contact préliminaire a été l'occasion de remercier les élèves de leur participation et de leur garantir le caractère confidentiel de l'entrevue afin d'éliminer toute réticence à s'exprimer sincèrement.

Comme mentionné plus tôt, cinq élèves de chacune des deux classes ont participé à une entrevue collective. L'entrevue avec les deux groupes d'élèves a duré un peu plus de 35 minutes. Les dix élèves ont répondu à des questions ouvertes. L'entrevue portait sur les mêmes thèmes généraux que l'entrevue avec les enseignants. Toutefois, les questions étaient formulées différemment.

La collecte auprès des enseignants et des élèves a permis la triangulation des données selon les sources. Cette stratégie de recherche permet d'obtenir des points de vue diversifiés (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011) et ainsi de soutenir la rigueur de la démarche méthodologique de la recherche. Cette rigueur est également assurée par la triangulation des méthodes de collecte des données : récit de pratique et entrevue individuelle avec les enseignants et entrevue collective avec les élèves. La combinaison des modes de collectes de données permet d'accroître la crédibilité et la fiabilité des outils menant aux résultats de la recherche (Fortin, 2010). Les résultats coïncident avec la réalité étudiée car d'autres recherches menées sur le même sujet pourraient mener à des conclusions semblables. Selon Fortin (2010), la fidélité représente la constance des valeurs obtenues. Selon Baillargeon (2002) la validité interne concerne la pertinence ou la justesse de l'explication fournie par le chercheur pour expliquer les résultats qu'il a obtenus.

### 3.4 Traitement des données

Les entrevues, enregistrées sur bande sonore, ont été transcrites intégralement par la chercheuse. La méthode d'analyse des données retenue est l'analyse thématique du discours écrit et verbal des participants. Au départ, la grille d'analyse comprenait les catégories qui correspondaient aux objectifs de la recherche. La grille s'est précisée par l'ajout de sous-catégories en cours de traitement des données. Les données des entrevues et des récits de pratique ont été traitées à l'aide d'un logiciel d'analyse des données qualitatives appelé *Weft QDA*. Tout le contenu de la collecte a été fractionné en plusieurs catégories et sous-catégories. Certains passages des entrevues et des récits de pratique se sont retrouvés dans plus d'une catégorie à la fois. Les catégories et les sous-catégories ont été établies à partir des thèmes et des questions des entrevues. Nous les présentons dans le tableau suivant (Tableau 5).

Tableau 5

## Catégories et sous-catégories de l'analyse des données

Catégories	Sous catégories
La représentation de la motivation scolaire	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sens de la motivation</li> <li>• facteurs de la motivation</li> <li>• manifestations de la motivation</li> </ul>
La classe de garçons au secondaire	<ul style="list-style-type: none"> <li>• caractéristiques d'une classe de garçons</li> <li>• relations entre élèves</li> <li>• comportements observables</li> <li>• comportements cognitifs</li> <li>• persévérance</li> <li>• relations avec les enseignants</li> <li>• sentiment de compétence scolaire</li> <li>• type de motivation</li> </ul>
L'enseignement dans une classe de garçons	<ul style="list-style-type: none"> <li>• intentions pédagogiques</li> <li>• pratiques pédagogiques</li> <li>• avantages de la classe de garçons</li> <li>• avantages de la classe mixte</li> </ul>
Les effets de la non-mixité	<ul style="list-style-type: none"> <li>• avantages de la classe de garçons</li> <li>• désavantages de la classe de garçons</li> </ul>

## CHAPITRE IV

### PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Ce chapitre est consacré à la présentation des résultats. La recherche visait à connaître et analyser l'enseignement dans une classe sexuée de garçons au secondaire et ses liens avec la motivation scolaire des élèves. De cet objectif général découlaient trois objectifs spécifiques. Le premier objectif consistait à connaître et analyser les représentations quant à la motivation scolaire en contexte non mixte masculin au secondaire. Le deuxième objectif était de connaître et analyser les intentions et les pratiques pédagogiques en lien avec la motivation scolaire considérées comme susceptibles de favoriser la motivation dans une classe de garçons au secondaire. Le troisième objectif spécifique résidait dans l'analyse des effets perçus de la non-mixité sur le climat d'apprentissage dans une classe de garçons au secondaire. Nous avons traité les données provenant des entrevues semi-dirigées réalisées auprès des élèves et des enseignants ainsi que des récits de pratique rédigés par des enseignants. La narration portait sur une expérience significative d'enseignement dans une classe sexuée de garçons. L'analyse de ces récits a permis d'extraire des intentions et des pratiques d'enseignement susceptibles de susciter la motivation chez les garçons d'une classe non mixte. Le canevas des entrevues réalisées auprès des enseignants et celui des entrevues collectives réalisées auprès des élèves comportait trois thèmes : les représentations de la motivation scolaire, l'enseignement dans une classe de garçons et les effets de cette non-mixité. L'analyse des données permet de mieux comprendre certains liens entre la motivation et l'enseignement dans une classe sexuée de garçons.

Nous exposons les résultats pour chacun des trois cas de l'étude multi cas. Les cas des trois enseignants, Jocelyn, Anna et Emilio, sont présentés. Pour chaque enseignant, l'analyse des données de l'entrevue individuelle et du récit de pratique est exposée, suivie d'une synthèse présentée dans un tableau. Ensuite, l'analyse des données

recueillies auprès d'élèves du groupe de Jocelyn et celle du groupe d'Anna sont présentées séparément avant d'être comparées, respectivement, aux données recueillies auprès de leurs enseignants. Pour ce qui est d'Emilio, comme il n'enseignait pas au moment de la collecte de données, nous présenterons seulement l'analyse des données de l'entrevue et du récit de pratique. Nous terminons par une mise en parallèle des données recueillies auprès des trois enseignants et des deux groupes d'élèves.

#### 4.1 Le cas de Jocelyn

Depuis plus de dix ans, Jocelyn enseigne à des garçons de première secondaire d'une classe nommée « mesure d'appui ». Cette classe regroupe des garçons qui ont certaines difficultés d'apprentissage, mais qui, généralement, n'ont pas de retard scolaire. En tant que titulaire généraliste, Jocelyn enseigne le français, les mathématiques, l'univers social et l'éthique et culture religieuse. Comme mentionnés précédemment, une entrevue individuelle semi-dirigée et un récit de pratique nous ont permis de collecter les données. En voici l'analyse.

##### 4.1.1 Entrevue avec l'enseignant Jocelyn

Dans les lignes suivantes, l'analyse de l'entrevue avec Jocelyn porte sur ses représentations de la motivation scolaire, les particularités de l'enseignement dans une classe non mixte de garçons et les effets de la non-mixité sur les garçons.

##### 4.1.1.1 Les représentations de la motivation scolaire

L'entrevue a permis d'aborder le concept de motivation. L'enseignant Jocelyn a exprimé ses représentations de la motivation scolaire et a ensuite mentionné les manifestations de la motivation et les facteurs motivationnels.

##### 4.1.1.1.1 Le sens accordé à la motivation

Selon Jocelyn, un élève motivé a le désir de s'accomplir sur le plan scolaire tout en respectant ses forces et ses capacités : «La motivation scolaire, c'est simplement des jeunes qui ont le souhait, le désir de s'accomplir au niveau académique selon leurs

forces, selon leurs capacités, simplement.» L'enseignant pense que les élèves du secondaire, même ceux qui ont ce désir de s'accomplir, ont besoin d'être accompagnés et encouragés par l'enseignant pour réussir. Il affirme que plusieurs garçons de sa classe ne croient pas en leurs capacités de réussir leurs études secondaires. À son avis, il faut que les parents et l'enseignant s'unissent pour amener l'élève à croire en ses capacités de réussir.

#### 4.1.1.1.2 Les manifestations de la motivation scolaire

Jocelyn observe que les élèves démontrent leur motivation par leur attachement à la classe et à leur enseignant. Ils aiment être en classe en sa présence : « Ils me suivent comme des petits chiens et c'est incroyable ». Cette manifestation est plus claire chez les garçons qui n'ont pas de présence paternelle à la maison. Ils ont un plus grand besoin de se rapprocher de leur enseignant et de se confier à lui. Ils ont besoin d'adultes signifiants pour maintenir leur motivation. Ayant déjà enseigné dans une classe mixte, Jocelyn signale que les garçons et les filles manifestent leur motivation de manière différente. Les filles sont un peu plus « distantes ».

#### 4.1.1.1.3 Les facteurs de la motivation scolaire

Selon l'enseignant, il est primordial que les élèves se sentent en sécurité dans leur environnement pour pouvoir apprendre. S'ils ne sont pas à l'aise dans leur classe, il leur sera difficile de se concentrer et de participer activement aux activités. Pour parvenir à combler ce besoin de sécurité des élèves, l'enseignant doit être « rigide, sévère et encadrant ». Jocelyn ajoute que « contrairement à ce que les gens pensent, les élèves aiment qu'on leur offre un environnement scolaire strict. » Jocelyn a aussi détecté que le manque de motivation d'un élève est rattaché à un manque de confiance en son potentiel. Il aide donc ses élèves à acquérir de la confiance en leurs aptitudes scolaires. Il lui arrive de majorer légèrement leurs notes dans leur premier bulletin, car pour plusieurs élèves ce bulletin a un effet « Pygmalion ». L'enseignant suscite la confiance en soi, ce qui permet d'obtenir par la suite de véritables meilleurs résultats. Chez les garçons, particulièrement, le sport intégré régulièrement à la journée de classe peut



constituer un autre facteur de motivation important. Quotidiennement, Jocelyn arrête le travail en classe pour leur permettre de se détendre par de l'activité physique. Aussi, selon lui, les enseignants qui ont un bon sens de l'humour dans leur enseignement peuvent favoriser la motivation scolaire de leurs élèves. Ainsi, Jocelyn n'hésite pas à faire des blagues et à utiliser des mots qui font rire les élèves. Également, les projets et les activités pédagogiques ludiques sont très appréciés et représentent un autre facteur de motivation scolaire. Selon l'enseignant, lorsque les élèves s'amusent et rient, ils retiennent davantage la notion enseignée. Finalement, Jocelyn a remarqué que les activités manuelles, telles que la construction de maquettes, motivent son groupe de garçons.

En résumé, l'enseignant Jocelyn conçoit la motivation scolaire comme étant le désir de s'accomplir sur le plan scolaire. Pour faire naître ce désir, il faut amener les élèves à croire en leur capacité de réussir. Afin d'y parvenir, les élèves doivent être accompagnés par des adultes signifiants que sont leurs parents et leurs enseignants. Les élèves de Jocelyn expriment leur motivation scolaire par la démonstration de leur attachement à l'école et à leur enseignant. Enfin, les facteurs de motivation scolaire chez les garçons sont l'activité physique, l'humour de l'enseignant, les projets ludiques et les tâches manuelles.

#### 4.1.1.2 Les particularités de l'enseignement dans une classe non mixte de garçons

Afin d'examiner les particularités de l'enseignement dans une classe non mixte de garçons, l'analyse des données est exposée en trois points : les relations entre l'enseignant et ses élèves, les intentions d'enseignement et les pratiques pédagogiques de Jocelyn.

##### 4.1.1.2.1 Les relations enseignant-élèves

Jocelyn croit que l'enseignant joue un rôle essentiel dans la motivation scolaire de ses élèves. Les garçons ont besoin de se sentir encadrés par leur enseignant. À cette fin, celui-ci doit leur offrir des activités qui suscitent l'intérêt pour l'école et le désir de

réussir. L'enseignant ne doit pas craindre de s'engager auprès d'eux. Il doit impérativement créer des cours qui vont leur permettre d'apprendre tout en appréciant ce qu'ils font. Selon Jocelyn, l'élément primordial à la base de la relation entre l'enseignant et ses élèves d'une classe de garçons, c'est l'affection que l'enseignant porte à ses élèves. Avec les garçons, Jocelyn agit de la même manière qu'un père le ferait avec ses adolescents. Pour détendre l'atmosphère, il lui arrive de jouer avec eux, de les arroser avec des fusils à l'eau et de les taquiner : «Il faut d'abord aimer les jeunes, ça c'est la première chose. Et ça, pas besoin de leur dire, ils vont s'en apercevoir.»

#### 4.1.1.2.2 Les intentions pédagogiques

La principale intention pédagogique de Jocelyn est de susciter chez ses élèves la volonté de réussir. Afin d'y parvenir, il tente toujours de rendre intéressantes les notions scolaires en les adaptant aux besoins et aux intérêts des élèves.

#### 4.1.1.2.3 Les pratiques pédagogiques

En ce qui concerne ses pratiques pédagogiques dans une classe de garçons, Jocelyn prépare des activités qui aident les garçons à développer des compétences sociales. Par les activités d'apprentissage et les activités physiques qu'il leur propose, ses élèves apprennent à travailler en groupe. Avec les garçons, il aime aborder des situations réalistes, traiter des sujets concrets tels que le coût de la vie, l'épargne et la vie amoureuse à l'adolescence. Également, il crée des activités stimulantes dans sa classe de géographie : «Comme là, ils sont en train de me construire une maquette de ville avec un volcan. Ça, c'est ... là ça devient intéressant. Ce n'est pas juste le vieux prof qui parle en avant et qui explique des affaires. Ils participent et ça, c'est gagnant. » Jocelyn vise à ce que la journée des élèves en classe soit agréable, ce qui peut les motiver à s'engager et persévérer.

En bref, les particularités de l'enseignement de Jocelyn dans une classe de garçons sont les suivantes. L'enseignant doit tenir compte des caractéristiques d'une classe de garçons. Il faut d'abord savoir combler le besoin de sécurité des élèves. Une fois bien

encadrés, les élèves auront davantage confiance en leurs aptitudes scolaires et ils voudront réussir. Pour cet enseignant, il faut accorder de l'importance à la relation entre l'enseignant et ses élèves. En ce sens, il importe en premier lieu que l'enseignant affectionne ses élèves. De plus, l'enseignant doit choisir des activités qui susciteront le désir d'apprendre et de réussir des garçons. Dans son enseignement, Jocelyn cherche à développer les compétences sociales et il aborde des sujets concrets.

#### 4.1.1.3 Les effets de la non-mixité sur le climat d'apprentissage

Jocelyn a partagé ses réflexions quant aux effets de la classe, constituée exclusivement de garçons, sur le développement de l'élève du secondaire. Il s'est attardé aux attitudes, à l'engagement cognitif et à la persévérance scolaire de ses élèves.

##### 4.1.1.3.1 Les attitudes des garçons

Selon Jocelyn, dans une classe non mixte, les garçons sont plus ouverts, plus francs et plus authentiques que dans une classe mixte. Parce qu'ils sont entourés d'élèves qui leur ressemblent, ils ne craignent pas de faire rire d'eux. C'est pourquoi ils n'hésitent pas à dire ce qu'ils pensent et à faire ce qu'ils aiment. L'enseignant ajoute que les garçons de sa classe «posent de vraies questions» et en discutent ensemble. Les discussions ne sont pas superficielles et les garçons ont l'impression d'en apprendre beaucoup en échangeant avec les autres. C'est très motivant pour eux. Aussi, les garçons répondent mieux à l'autorité de l'enseignant dans un contexte de non-mixité. Jocelyn note que, dans une classe mixte, le garçon adopte souvent une «attitude de coq» pour impressionner les filles. Dans une classe de garçons, il «restera lui-même» puisqu'il n'y a pas de filles pour le juger sur ses comportements. L'envers de la médaille, c'est que dans un environnement non mixte, les garçons sont plus excités : « Comme le dit l'adage, chassez le naturel et il revient au galop. » Selon l'enseignant Jocelyn, ce sont les garçons du premier cycle du secondaire qui bénéficient davantage de l'environnement non mixte. Il estime que les garçons de cet âge ont besoin de se sentir encadrés car ils sont moins matures que leurs confrères du deuxième cycle.

#### 4.1.1.3.2 La persévérance scolaire

Selon Jocelyn, les garçons de sa classe maintiennent davantage leurs efforts que s'ils étudiaient dans un groupe mixte. Comme ils n'ont pas à se soucier de la présence des filles, ils agissent de manière naturelle. Ils n'ont pas peur de poser des questions ou de «passer pour des *nerds*.»

En somme, selon l'enseignant Jocelyn, les garçons qui étudient dans une classe non mixte ne cherchent pas à impressionner, ils sont authentiques dans leurs relations avec leurs pairs. Entre eux, ils développent des liens qui favorisent l'honnêteté dans leurs discussions et leurs comportements. De plus, cette authenticité a un effet positif sur leur persévérance scolaire.

#### 4.1.2 Récit de pratique de l'enseignant Jocelyn

Depuis qu'il enseigne à des groupes non mixtes de garçons, Jocelyn a constaté que ses élèves réussissent mieux. Il est convaincu des bienfaits de ce type de classe. Dans son récit de pratique, il a choisi de partager des événements positifs qu'il a vécus en tant qu'enseignant de groupe sexué. Il a choisi six cas d'élèves en particulier. Ce récit permet de dégager les particularités de l'enseignement dans une classe non mixte de garçons et les effets de ce type de classe.

##### 4.1.2.1 Les particularités de l'enseignement dans une classe non mixte de garçons

Parmi les particularités de l'enseignement dans une classe non mixte de garçons relevé dans le récit de pratique de Jocelyn, nous comptons les relations entre les enseignants et les élèves, les intentions et les pratiques pédagogiques et les effets de la non-mixité sur le climat d'apprentissage.

##### 4.1.2.1.1 Les relations enseignants-élèves

Selon les propos de Jocelyn, l'absence du père est un phénomène important dans notre société, surtout dans les milieux défavorisés comme celui dans lequel il enseigne. Il croit que la présence du titulaire, en particulier s'il s'agit d'un homme, peut compenser en

partie ce besoin criant du jeune garçon. Pour certains élèves, Jocelyn représente un modèle masculin.

#### 4.1.2.1.2 Les intentions pédagogiques

Selon Jocelyn, un groupe sexué permet au titulaire d'adapter sa pédagogie et sa gestion de classe de façon à répondre davantage aux besoins de jeunes préadolescents. Cependant, réunir des garçons dans un local ne suffit pas pour que la magie opère.

#### 4.1.2.1.3 Les pratiques pédagogiques

Au quotidien, Jocelyn accorde de l'importance à la santé physique et la santé de l'esprit. Il incite les garçons à bouger en consacrant du temps de classe aux activités physiques. Dans le même ordre d'idées, il offre à ses élèves des formations complémentaires sur la nutrition, la sexualité et le fonctionnement du cerveau. Jocelyn a noté que ce sont des sujets qui intéressent les garçons et suscitent leur motivation. Il ajoute que l'uniformité de son groupe l'aide à cibler des notions précises qui intéressent les garçons du premier cycle du secondaire. Un groupe d'élèves masculins demande un enseignant dévoué pour ses élèves, un enseignant possédant une gestion de classe très efficace, un enseignant qui ne renâcle pas devant la tâche. Divers groupes de garçons ont été formés au fil des ans et confiés à d'autres enseignants. Peu ont fonctionné convenablement car il importe de trouver l'enseignant qui est prêt à relever le défi de faire cheminer ces jeunes vers un avenir prometteur.

#### 4.1.2.2 Les effets de la classe non mixte sur le climat d'apprentissage

Les effets de la classe non mixte de garçons sont mis en évidence dans le récit de pratique de Jocelyn lorsqu'il aborde les comportements des garçons en milieu scolaire, l'engagement cognitif et la persévérance scolaire ainsi que les avantages d'une classe non mixte de garçons.

#### 4.1.2.2.1 Les comportements des garçons en milieu scolaire

Jocelyn affirme que les groupes non mixtes permettent d'éviter les petites chicanes entre garçons et filles et suscitent un plus grand sentiment d'appartenance au groupe. Depuis dix ans, Jocelyn enseigne à des groupes de garçons. Chaque fois, il a constaté une diminution du taux d'absentéisme dans une d'une telle organisation scolaire.

#### 4.1.2.2.2 L'engagement cognitif et la persévérance scolaire

Comme mentionné précédemment, le récit de Jocelyn comprend six cas d'élèves à qui il a enseigné durant une année. Quatre de ces cas sont en lien avec l'engagement cognitif et la persévérance scolaire. Le premier concerne un talentueux joueur de hockey qui rêvait de pouvoir intégrer un groupe de sport-études. Cependant, ses résultats en mathématiques n'étaient pas suffisants. Il a donc débuté son parcours secondaire dans la classe de mesure d'appui, non mixte, de Jocelyn. L'élève a su tirer le maximum de ce contexte scolaire, car à la fin de l'année, sa moyenne générale était supérieure à 75%, c'est-à-dire, la note demandée pour accéder au programme sport-études. L'élève a complété son secondaire dans ce programme et il poursuit actuellement des études pour devenir ingénieur en aéronautique. Jocelyn a vu d'autres garçons obtenir du succès durant leur passage dans sa classe. Il donne l'exemple d'un jeune homme qui ne pensait pas pouvoir réussir son année scolaire, car il n'avait «jamais été bon» à l'école. Bien que soutenu par d'excellents parents, il peinait à obtenir la note de passage. Il a maintenant terminé sa cinquième secondaire avec d'excellents résultats. Troisièmement, Jocelyn se souvient du cas d'un jeune garçon lui ayant confié, le premier jour de l'année scolaire, qu'il était «pourri» à l'école. Cependant, sa persévérance lui a permis de terminer sa première secondaire avec une moyenne générale de 86% et de poursuivre ses études jusqu'en cinquième secondaire. Enfin, Jocelyn a accueilli un élève provenant d'une classe dite de cheminement particulier. À son arrivée dans le groupe non mixte, ce garçon était persuadé qu'il ne parviendrait jamais à obtenir de bons résultats scolaires. Pourtant, il a obtenu plusieurs notes supérieures à 80% tout au long de l'année. Les quatre élèves ont persévéré dans leurs études.

#### 4.1.3 Le portrait de Jocelyn

Le portrait de Jocelyn résume l'analyse de l'entrevue et du récit de pratique. Il s'agit d'un tableau sommaire contenant la synthèse des représentations de la motivation scolaire, les particularités de l'enseignement dans une classe non mixte de garçons et les effets de la non-mixité sur les garçons.

Tableau 6

Le portrait de Jocelyn	
Les représentations de la motivation scolaire	
Sens accordé à la motivation scolaire	Désir d'accomplissement
Les manifestations de la motivation scolaire	Attachement à la classe et à l'enseignant
Les facteurs de la motivation scolaire	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Environnement structuré</li> <li>• Confiance en soi et en son potentiel</li> <li>• Humour de l'enseignant</li> <li>• Projets et activités pédagogiques ludiques</li> <li>• Tâches manuelles</li> <li>• Sport intégré à la journée de classe</li> </ul>
Les particularités de l'enseignement dans une classe non mixte de garçons	
Les relations enseignant-élèves	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseignant               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ affectionne ses élèves</li> <li>○ s'implique auprès de chacun d'eux</li> <li>○ joue rôle de père avec ses adolescents</li> <li>○ s'amuse avec les élèves, les taquine</li> </ul> </li> </ul>
Les intentions pédagogiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Susciter la volonté de réussir</li> <li>• Rendre intéressantes les notions scolaires en les adaptant aux intérêts masculins</li> <li>• Rendre une journée de classe agréable</li> </ul>
Les pratiques pédagogiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Activités développant des compétences sociales</li> <li>• Travail de groupe</li> <li>• Échanges sur des situations réalistes, sur</li> </ul>

des sujets concrets	
<b>Les effets de la non-mixité sur le climat d'apprentissage</b>	
<b>Les attitudes des garçons</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ouverts</li> <li>• Francs</li> <li>• Authentiques</li> <li>• Obéissants</li> <li>• Solidaires du groupe</li> <li>• Excités</li> </ul>
<b>Les comportements</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Taux d'absentéisme faible</li> <li>• Comportement au naturel</li> <li>• Aisance à poser des questions</li> </ul>
<b>La persévérance scolaire</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Efforts accrus</li> </ul>

Le tableau met en évidence que les représentations de Jocelyn quant à la motivation scolaire des garçons se rapportent aux aspects humains et pédagogiques de l'enseignement. Il montre également que Jocelyn accorde beaucoup d'importance aux relations qu'il entretient avec ses élèves et qu'il vise consciemment à susciter leur motivation, ce qu'il concrétise par des pratiques pédagogiques susceptibles de stimuler l'implication de chacun dans ses études. Le tableau révèle aussi sa perception des principaux effets de la non-mixité masculine en classe. Ces effets seraient surtout positifs et seraient observables dans les attitudes et les comportements des garçons. Il semble que les élèves se sentent à l'aise d'agir de manière naturelle en classe. L'analyse des données de l'entrevue et du récit de pratique du cas de Jocelyn nous a permis de dégager ses représentations de la motivation scolaire, les particularités de son enseignement dans une classe non mixte de garçons et ses perceptions des effets de la non-mixité sur le climat d'apprentissage. Afin d'approfondir l'objet de notre recherche, nous nous sommes également intéressée aux propos des élèves de la classe de Jocelyn. Les cinq élèves avec qui l'entrevue semi-dirigée a été réalisée portent les prénoms fictifs suivants : Mathieu, Ricky, Dany, Stefano et Fabrice.



#### 4.1.4 L'entrevue avec les garçons de la classe de Jocelyn

L'analyse des données issues de l'entrevue de groupe, réalisée avec des élèves de la classe de mesure d'appui dans laquelle enseigne Jocelyn, s'ajoute à l'analyse des données collectées auprès de leur enseignant. Les mêmes catégories, c'est-à-dire les représentations de la motivation, les particularités de l'enseignement dans une classe de garçons et les effets de la non-mixité sur les garçons ont été utilisés. Cette section se termine par un tableau sommaire qui fait ressortir les points saillants de l'analyse de l'entrevue.

##### 4.1.4.1 Les représentations de la motivation scolaire

Les garçons ont dû dire quel sens ils donnent à l'expression motivation scolaire. Ils se sont ensuite exprimés sur les manières de manifester leur motivation à l'école et les facteurs de motivation.

###### 4.1.4.1.1 Le sens accordé à la motivation

Deux des cinq garçons ont exprimé leurs représentations de la motivation scolaire. Mathieu et Ricky la décrivent comme étant la volonté et l'intérêt de participer aux activités proposées par l'enseignant. Mathieu, le premier élève à s'exprimer, dit : « La motivation scolaire, pour moi c'est [...] participer à des activités que le prof donne ou sinon quand t'es intéressé à ce que le prof dit. » Pour sa part, Dany interprète la motivation scolaire comme étant le «vouloir réussir».

###### 4.1.4.1.2 Les manifestations de la motivation scolaire

Tous les garçons ont nommé des manifestations de la motivation scolaire. Encore une fois, ils ont mentionné la participation et l'intérêt à accomplir les tâches et les activités proposées par leurs enseignants. Stefano parle de l'attention en classe. Il ajoute également, tout comme Ricky, que le respect des consignes et la prise d'initiatives sont des preuves de motivation scolaire. Pour ce dernier, un élève motivé « lève la main, il va chercher le dictionnaire, il pose des questions au prof pour essayer de comprendre, puis mieux réussir. » Selon Dany, la bonne humeur des élèves permet de déceler la

motivation scolaire : « Un élève motivé c'est quelqu'un qui est content de venir à l'école, pas toujours fâché, toujours de bonne humeur. » Enfin, Mathieu renchérit en décrivant l'élève démotivé : « quand tu niaises, ça veut dire que tu trouves le cours plate pis ça te tente pas de rien. »

#### 4.1.4.1.3 Les facteurs de la motivation scolaire

Lorsqu'ils ont discuté de ce qui les motive à l'école, les cinq élèves ont partagé diverses idées. D'emblée, Fabrice a mentionné l'humour de son enseignant : « *Ben*, moi ce qui me motive, c'est comme mon professeur parce qu'il [...] fait souvent des blagues [...] puis, tout le monde trouve ça drôle. Après ça ben, on est capable de se remettre au travail. » Dans le même sens, Mathieu ajoute : « [...] le prof qui ne fait pas de blagues, s'il est toujours sérieux, comme ça, ça nous motive pas vraiment. » Dany, lui, affirme que sa motivation scolaire lui vient de son désir d'obtenir de bonnes notes pour, éventuellement, détenir un bon emploi : « Moi, c'est d'avoir des bonnes notes pour mon avenir, pour avoir un bon job aussi. » Pour sa part, Ricky reprend les propos de son enseignant : « Parfois, il (l'enseignant) nous dit que c'est mieux d'être actif pour réussir [...] bien travailler, il faut écouter le prof et ses explications [...] pour comprendre *pis* pas niaiser pis tu sais pas quoi faire. » Il aime les activités pédagogiques diversifiées : « on n'aimerait pas ça qu'il dise "ouvrez votre manuel pis *faites* les [...] activités dans le cahier d'activités" ». Stefano complète la pensée de son compagnon en abordant le thème de l'activité physique. Il aime lorsque son enseignant prépare des jeux ou des activités qui lui permettent de bouger. Selon Fabrice, « ça dépend du prof qui explique. Parfois il y a certains profs qui expliquent, mais t'es pas sûr de comprendre [...] Monsieur Jocelyn, il explique bien pis il change tout, il explique ça à sa manière et pis je comprends ». À l'instar de Mathieu, Stefano apprécie que l'environnement dans lequel il travaille soit calme. Ça l'aide à rester motivé. Il dit éprouver de la difficulté à se concentrer et à travailler lorsque les élèves de sa classe sont indisciplinés : « quand les élèves niaient, ça nous décourage à continuer parce qu'il y a du bruit ». Mathieu ajoute qu'il apprécie davantage les enseignants qui sont stricts et rigoureux.

#### 4.1.4.1.4 Les attitudes de l'enseignant qui suscitent la motivation scolaire

Ricky et Mathieu accordent l'importance au soutien offert par leur enseignant et apprécient la souplesse dont il fait preuve. Voici ce qu'en dit Mathieu : « Il nous donne du temps supplémentaire pour finir nos travaux. Il veut qu'on se concentre quand on fait l'examen. Il nous aide. » Dany renchérit en disant : « Quand on ne comprend pas, il nous aide. » Ricky ajoute que son enseignant a le succès de ses élèves à cœur : « Il veut nous faire réussir. » Il attribue à son enseignant l'expérience scolaire positive qu'il vit pendant l'année en cours. « Mon expérience cette année, j'adore ça, surtout avec le prof merveilleux que j'ai. »

En somme, l'enseignant semble donc représenter un facteur significatif de la motivation scolaire. Les élèves du groupe de Jocelyn définissent la motivation scolaire comme étant la volonté de participer et l'intérêt pour les activités proposées par l'enseignant. Selon eux, un élève motivé à l'école est de bonne humeur, il écoute les consignes et participe activement en classe. Pour certains, l'humour et les activités dynamiques de leur enseignant les aident à maintenir leur motivation. Les élèves aiment se sentir soutenus par leurs enseignants. Un environnement calme dans la classe s'avère aussi un facteur de motivation

#### 4.1.4.2 Les particularités de l'enseignement dans une classe de garçons

Les cinq élèves ont fait part de leurs représentations de l'enseignement en contexte de non-mixité. Ils ont parlé des relations qu'ils entretiennent avec leurs enseignants et ils ont signalé les avantages et les inconvénients de l'enseignement dans un groupe constitué uniquement de garçons.

##### 4.1.4.2.1 Les relations enseignant-élèves

Mathieu dit être motivé par la relation d'entraide que son enseignant a établie avec lui. Selon Mathieu, Fabrice, Ricky et Dany, l'environnement non mixte incite certains enseignants à être plus humoristiques. Ils croient que les enseignants qui utilisent l'humour font davantage de « blagues de gars ». Selon Fabrice, il s'agit d'un humour que

les filles n'aimeraient pas. Stefano illustre l'idée de son ami. « Des fois, monsieur Jocelyn sort ses fusils à eau et il nous arrose. Pis quand lui (un élève) , il n'arrête pas de rire, il lui dit : « face à claques », des affaires comme ça, pour niaiser. »

Les élèves se sont demandés pourquoi un enseignant aimerait enseigner à un groupe composé exclusivement de garçons. Ils ont mentionné les avantages possibles de l'enseignement en contexte non mixte. Pour Ricky, l'expérience de travail de l'enseignant ainsi que la personnalité de celui-ci entrent en ligne de compte. Le désir d'enseigner à un groupe de garçons «dépend de ce qu'il faisait avant. Comme M. Jocelyn, il a enseigné dans des classes ... je pense qu'il a enseigné dans des classes mixtes pendant deux ans et il trouvait ça quand même cool. Mais il a essayé une classe de gars pis il aime mieux ça, c'est plus dans sa personnalité.» À la suite de l'intervention de son camarade, Mathieu ajoute l'intérêt et les affinités de son enseignant avec le processus cognitif des garçons. L'élève se souvient de ce qu'un enseignant lui a déjà dit à ce sujet : « Quand il expliquait qu'il avait travaillé avec une classe mixte, il avait dit que les filles et les gars, ils n'apprennent pas de la même manière. Les filles, ça apprend d'une façon plus rapide que les gars. Les gars c'est plus niaiser pis excités, pis c'est ça. Et puis, s'il y a des gars ben il les motive plus avec des blagues pour les gars. »

En ce qui concerne les inconvénients reliés à l'enseignement dans un groupe composé uniquement de garçons, Dany, Mathieu et Ricky soulignent à nouveau la personnalité de l'enseignant. Mathieu croit que celui ou celle qui désire enseigner à des garçons doit savoir faire preuve de patience et composer avec la cohue : « Ça prend de la patience avec des groupes de gars. Tandis que lorsqu'il y a des filles (dans le groupe), c'est plus calme. Et il y a des profs qui aiment ça avoir du calme. »

En bref, les élèves apprécient aussi l'humour et croient que les blagues que font leurs enseignants dans un environnement de garçons sont des blagues de gars. Selon les garçons, la personnalité et l'expérience propres à chaque enseignant influencent leur

engagement auprès de groupes non mixtes. La patience est selon eux, un atout pour qui désire enseigner à des garçons.

#### 4.1.4.3 Les effets de la non- mixité sur les garçons

Les élèves ont discuté des effets de la non-mixité scolaire. Ils ont parlé des attitudes, de l'engagement cognitif et de la persévérance scolaire des garçons. De plus, ils ont nommé les avantages et les inconvénients de leur expérience dans une classe sexuée.

##### 4.1.4.3.1 Les attitudes des garçons

À l'instar des enseignants interrogés, les élèves croient que leurs attitudes sont différentes dans une classe composée uniquement de garçons de ce qu'elles sont dans une classe mixte. Dany parle de l'absence du jeu de séduction entre garçons et filles : « il y a des gars qui se pensent beaux et ils veulent que les filles les trouvent beaux et puis là, ils restent tranquilles. Tandis que quand ils sont dans une classe de garçons, ils font n'importe quoi, des affaires stupides et puis c'est ça. » Ce côté naturel que les garçons de son groupe exhibent plus aisément semble plaire à Mathieu. « On se sent mieux quand on est juste des gars. »

Les élèves ont également discuté des relations qu'ils entretiennent, entre eux, dans leur groupe non mixte. Ricky croit que la non-mixité entraîne la coopération au sein du groupe. « Ben, ce qui est le fun c'est que tout le monde est pareil et qu'on se comprend tous. Tandis que s'il y a des filles, elles sont de leur côté pis nous autres on est de notre côté. [...] nous autres on peut tous travailler en groupe sans difficulté. »

Il y a aussi, encore une fois, la présence de l'humour est soulevée. Stefano, Fabrice et Ricky s'entendent sur le fait que le style d'humour des garçons est différent en l'absence des filles. Stefano dit : « Quand il y a un gars qui fait une blague, les autres gars rient. Pis quand il y a des filles, les filles sont toujours sérieuses. »

#### 4.1.4.3.2 L'engagement cognitif

En ce qui concerne son engagement cognitif, Ricky ne note pas de particularité qui pourrait être due à la non-mixité scolaire. Il attribue plutôt sa disposition à faire des efforts cognitifs à l'environnement dans lequel il étudie. La gestion de classe de l'enseignant est la principale cause de l'engagement cognitif : «Un effort mental, je peux vous dire que c'est dur parfois parce que le monde niaise tellement, mais il y a des fois où tout le monde a l'effort mental égal et est capable de se concentrer.» L'engagement cognitif est meilleur si les élèves sont concentrés et il leur faut un enseignant qui les encadre assez bien pour que la classe soit calme et puisse se concentrer. Selon Dany, l'engagement cognitif peut être facilité par la non-mixité scolaire puisque selon lui, les garçons sont moins disciplinés en présence de filles : « Quand il n'y a personne qui niaise, on peut se concentrer. »

#### 4.1.4.3.3 La persévérance scolaire

Un des garçons, Ricky, souligne que l'entraide vécue au sein de la classe a des impacts positifs. Selon ses dires, s'aider les uns les autres favorise la persévérance : « [...], tout le monde s'entraide [...] Les filles, elles, vont dire : “non, arrange-toi avec tes problèmes”.»

#### 4.1.4.3.4 Les avantages d'étudier dans une classe non mixte de garçons

Les garçons ont réfléchi aux avantages d'étudier dans un groupe sexué. Les cinq élèves rencontrés se sont exprimés. Dany trouve que, cette année, son rythme de travail est mieux respecté. Il apprécie que les cours soient parfois interrompus par des moments ludiques : «C'est juste des gars, fac tu niaises. Après tu travailles, parce que c'est juste des gars, tout le monde travaille, tu peux travailler mieux.» Il ajoute que les liens d'amitié sont facilités dans ce contexte masculin : «Moi, je dirais que j'aime mieux ça être avec des gars parce que presque tous mes amis sont là. [...] C'est mieux que d'être avec des filles [...] et on s'entend *toute* bien, et on parle *toute* ensemble». Son camarade, Ricky abonde dans le même sens :

*Ce qui est le fun c'est que tout le monde peut être ami, tandis que si tu es dans une classe mixte, des fois, les élèves ne s'entendent pas bien. Ils sont toujours éloignés et ils ne peuvent pas s'entraider. Dans une classe de gars, tout le monde peut être des amis, tout le monde se comprend. Les filles, je suis sûr qu'elles aimeraient ça être ensemble.*

Mathieu, Stefano et Ricky abondent dans le même sens en dénonçant les disputes fréquentes qui surviennent généralement entre les garçons et les filles lorsqu'ils sont regroupés au sein d'un même groupe. Stefano se rappelle son expérience au primaire : « L'année passée avec une classe mixte, les gars on faisait des blagues niaiseuses et les filles nous disaient immatures. Elles ne rentrent pas dans les blagues. »

Ensuite, Fabrice et Dany soulignent l'atmosphère positive et l'entraide qui règnent au sein de leur classe. Selon Fabrice, « [...] tout le monde a une force dans les matières [...] ceux qui sont poches en français vont se faire aider par ceux qui sont bons. » Pour Ricky, l'environnement sexué dans lequel il évolue a une influence sur le respect des consignes : « J'écoute plus, je ne suis pas comme l'année passée. Ça m'a totalement changé. Pis, euh, je recommande de n'être pas dans une classe mixte. »

#### 4.1.4.3.5 Inconvénients de la classe non mixte de garçons

Mathieu et Dany mentionnent l'effet modérateur des filles au sein d'une classe. La présence de filles peut faire obstacle à certains comportements. Selon Mathieu, les esprits peuvent s'échauffer plus facilement dans une classe de garçons : « Si tu mets des gars qui ne s'aiment pas dans une classe non mixte, ils sont des ennemis. Ils vont se traiter, ils vont se battre à la fin. »

En somme, dans un groupe de garçons, les attitudes des élèves semblent être plus naturelles. Ils se permettent des comportements plus authentiques, car ils n'ont pas à se soucier du regard des filles. Les élèves remarquent que les amitiés, l'entraide, la

coopération et l'humour y sont facilités. Cependant, il peut arriver que la tension monte entre certains garçons et qu'ils en viennent à la violence.

#### 4.1.5 Le portrait des garçons de la classe de Jocelyn

Les représentations des élèves quant à la motivation scolaire et aux particularités de l'enseignement dans une classe de garçons ainsi que leurs perceptions des effets de la non-mixité sur le climat d'apprentissage ont été rassemblées. Voici un tableau résumant l'analyse des propos de cinq élèves de la classe de Jocelyn.

Tableau 7

#### Le portrait des garçons de la classe de Jocelyn

Les représentations de la motivation scolaire	
<b>Le sens accordé à la motivation scolaire</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Volonté de participer aux activités</li> <li>• Intérêt de participer aux activités</li> <li>• Persévérance dans la tâche</li> </ul>
<b>Les manifestations de la motivation scolaire</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prise d'initiatives</li> <li>• Bonne humeur</li> <li>• Attention en classe</li> <li>• Participation et intérêt à accomplir tâches et activités</li> <li>• Respect des exigences</li> </ul>
<b>Les facteurs de la motivation scolaire</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Humour de l'enseignant</li> <li>• Pédagogie diversifiée</li> <li>• Explications claires</li> <li>• Environnement calme</li> <li>• Enseignants stricts et rigoureux</li> <li>• Désir d'un bel avenir</li> <li>• Activité physique</li> </ul>
Les particularités de l'enseignement dans une classe de garçons	
<b>Les relations enseignant-élèves</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Affinités entre enseignant et ses élèves</li> <li>• Compréhension des manières d'apprendre des garçons</li> </ul>



---

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Humour</li> </ul>
<b>Les intentions pédagogiques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faire preuve de souplesse</li> <li>• Se soucier fortement du succès de ses élèves</li> <li>• Offrir un soutien moral et scolaire</li> </ul>
<b>Les pratiques pédagogiques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Différenciation pédagogique selon rythme de travail de chacun</li> </ul>
<b>Les effets de la non-mixité sur le climat d'apprentissage</b>	
<b>Les attitudes des garçons</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Humour</li> <li>• Solidarité et coopération</li> <li>• Authenticité</li> <li>• Respect des consignes</li> </ul>
<b>Les comportements</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ne sont pas influencés par la non-mixité</li> </ul>
<b>L'engagement cognitif</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concentration améliorée</li> </ul>
<b>La persévérance scolaire</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Persévérance scolaire accrue</li> </ul>
<b>Les relations entre les élèves</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acceptation des différents rythmes d'apprentissage</li> <li>• Entente</li> <li>• Atmosphère positive en classe et entraide</li> <li>• Absence de l'influence positive des filles</li> </ul>

---

Brièvement, les élèves de la classe de mesure d'appui de Jocelyn associent la motivation scolaire à leur participation active aux tâches proposées par leur enseignant. Ils reconnaissent les élèves motivés à leur aptitude à prendre des initiatives, leur bonne humeur, leur attention en classe et leur respect des exigences de l'enseignant. Selon les garçons interviewés, la motivation scolaire est suscitée principalement par leur enseignant. Celui-ci doit avoir de l'humour et une pédagogie diversifiée permettant aux élèves de bouger régulièrement, offrir des explications claires et un environnement calme, être strict et rigoureux. Également, les cinq élèves masculins s'attribuent un

facteur de la motivation. Ils disent que le désir d'un bel avenir les motive. Les relations enseignant-élèves ont aussi une influence sur la motivation scolaire. Dans un contexte de non-mixité, les enseignants qui ont des affinités avec leurs élèves, qui comprennent les manières d'apprendre des garçons et qui ont un bon sens de l'humour favorisent la motivation de leurs élèves. Quant aux intentions et aux pratiques pédagogiques, les cinq garçons croient que leur enseignant Jocelyn se soucie de leur succès en faisant preuve de souplesse, en leur offrant un soutien moral et scolaire et en respectant leur rythme de travail personnel. Les élèves attribuent plusieurs effets positifs à la non-mixité scolaire. Parmi les attitudes des garçons, ils nomment l'humour, la solidarité, la coopération, l'authenticité et le respect des consignes. Également, l'accroissement de la concentration et de la persévérance scolaire serait un effet de la non-mixité masculine. Par ailleurs, les comportements en classe ne seraient pas influencés par le contexte de masculinité. Enfin, dans une classe de garçons, les relations qu'entretiennent les élèves sont majoritairement agréables. La non-mixité favoriserait l'acceptation des différents rythmes d'apprentissage, l'entente, l'atmosphère positive en classe et l'entraide. Par contre, l'absence des filles priverait les garçons d'une influence positive sur le climat d'apprentissage.

#### 4.1.6 Comparaison entre le portrait de Jocelyn et celui de ses élèves

Dans cette section du texte, nous revenons aux objectifs de recherche. L'instrumentation utilisée, l'entrevue individuelle, l'entrevue de groupe et le récit de pratique, nous ont permis d'atteindre les trois objectifs de recherche. Le tableau suivant est construit de sorte à mettre en évidence les liens entre les objectifs et l'analyse des données collectées auprès de Jocelyn et de ses élèves.

---

Tableau 8

#### **Résultats obtenus en lien avec les objectifs de recherche**

<b>Objectif 1</b>
-------------------

<b>Connaitre et analyser les représentations quant à la motivation scolaire en contexte non</b>
---

---

## mixte masculin au secondaire

	Jocelyn	Élèves (groupe de mesure d'appui)
<b>Le sens accordé à la motivation scolaire</b>	Désir d'accomplissement	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Volonté de participer aux activités</li> <li>• Intérêt de participer aux activités</li> <li>• Persévérance dans la tâche</li> </ul>
<b>Les manifestations de la motivation scolaire</b>	Attachement à la classe et à leur enseignant	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prise d'initiatives</li> <li>• Bonne humeur</li> <li>• Attention en classe</li> <li>• Participation et intérêt à accomplir tâches et activités</li> <li>• Respect des exigences</li> </ul>
<b>Les facteurs de la motivation scolaire</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Humour de l'enseignant</li> <li>• Sport intégré à la journée de classe</li> <li>• Environnement structuré</li> <li>• Confiance en soi et en son potentiel</li> <li>• Projets et activités pédagogiques ludiques</li> <li>• Tâches manuelles</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Humour de l'enseignant</li> <li>• Activité physique</li> <li>• Environnement calme</li> <li>• Enseignants stricts et rigoureux</li> <li>• Pédagogie diversifiée</li> <li>• Explications claires</li> <li>• Désir d'un bel avenir</li> </ul>

**Objectif 2**

**Connaitre et analyser les intentions et les pratiques pédagogiques en lien avec la motivation scolaire dans une classe de garçons au secondaire**

Jocelyn	Élèves du groupe de mesure d'appui
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rendre intéressantes les notions scolaires en les adaptant</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faire preuve de souplesse</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Susciter la volonté de réussir</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se soucier fortement du succès de ses élèves</li> <li>• Offrir un soutien moral et scolaire</li> </ul>
<b>Les pratiques pédagogiques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Activités développant des compétences sociales</li> <li>• Travail de groupe</li> <li>• Échanges sur des situations réalistes, sur des sujets concrets</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respect du rythme de travail de chacun</li> </ul>

### Objectif 3

Analyser les effets perçus de la non-mixité sur le climat d'apprentissage dans une classe de garçons au secondaire

	Jocelyn	Élèves du groupe de mesure d'appui
<b>Les attitudes des garçons</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Authentiques</li> <li>• Obéissants</li> <li>• Solidaires du groupe</li> <li>• Ouverts</li> <li>• Francs</li> <li>• Excités</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Authentiques</li> <li>• Obéissants</li> <li>• Solidaires et coopératifs</li> <li>• Humoristiques</li> </ul>
<b>Les comportements</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comportement au naturel</li> <li>• Aisance à poser des questions</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ne sont pas influencés par la non-mixité</li> </ul>
<b>L'engagement cognitif</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concentration améliorée</li> </ul>
<b>La persévérance scolaire</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Efforts accrus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Persévérance scolaire favorisée</li> </ul>
<b>Les relations enseignant-élèves</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseignant               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ a affection pour élèves</li> <li>○ s'implique auprès de chacun d'eux</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Affinités entre enseignant et ses élèves</li> <li>• Compréhension des manières d'apprendre des</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ joue rôle de père avec ses garçons adolescents</li> <li>• Humour</li> <li>○ S'amuse avec les élèves, les taquine</li> </ul>
<b>Les relations entre les élèves</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acception des différents rythmes d'apprentissage</li> <li>• Entente</li> <li>• Atmosphère positive en classe et entraide</li> <li>• Absence de l'influence positive des filles</li> </ul>

En guise de synthèse de l'analyse des données recueillies auprès de l'enseignant Jocelyn et de cinq élèves de sa classe de garçons, nous décrivons globalement le Tableau 8. Concernant le premier objectif de cette recherche, connaître et analyser les représentations quant à la motivation scolaire en contexte non mixte masculin au secondaire, Jocelyn décrit la motivation scolaire comme étant un désir d'accomplissement alors que ses élèves la définissent comme étant la volonté et l'intérêt de participer aux activités proposées par leurs enseignants ainsi que la persévérance dans la réalisation des tâches scolaires. L'enseignant présente une vision à long terme de la motivation alors que ses élèves situent leur motivation dans l'immédiat. Également, la motivation scolaire se manifeste différemment selon Jocelyn et ses élèves. Selon Jocelyn, la motivation scolaire se manifeste par l'attachement que ses élèves ont à leur classe et à leur enseignant. Selon les garçons, elle se manifeste chez les élèves par la prise d'initiatives, la bonne humeur, l'attention en classe, la participation et l'intérêt pour les tâches et les activités et par le respect des consignes de travail. L'enseignant mentionne donc que la motivation se manifeste dans l'attitude des élèves alors que les élèves, pour leur part, la reconnaissent dans l'action. Parmi les facteurs de la motivation scolaire, certains sont communs à Jocelyn et à ses élèves. L'humour de l'enseignant et

l'activité physique intégrée aux journées de classe en sont des exemples. Ajoutons que Jocelyn considère qu'un environnement sécurisant favorise la motivation scolaire de ses élèves. Ceux-ci partagent en quelque sorte cet avis en disant qu'un environnement calme, dans lequel un enseignant strict et rigoureux leur donne des consignes claires, suscite leur motivation scolaire.

Les données recueillies en lien avec le deuxième objectif de cette recherche portent sur les intentions et les pratiques pédagogiques de Jocelyn dans sa classe masculine. Jocelyn veut susciter chez ses élèves la volonté de réussir et l'intérêt pour les notions enseignées. Il tente d'adapter son enseignement au profil de ses élèves, sachant qu'ils aiment travailler dans une atmosphère de solidarité. Les cinq élèves interviewés affirment que leur motivation scolaire est déclenchée par le soutien moral et la souplesse de leur enseignant ainsi que par le souci de Jocelyn de les conduire vers le succès. Les élèves semblent avoir bien détecté les intentions de l'enseignant et celui-ci semble bien répondre à leurs attentes. En ce qui concerne ses pratiques pédagogiques, Jocelyn, en cohérence avec ses intentions d'enseignement, prépare des activités d'apprentissage qui développent des compétences sociales; il exploite le travail de groupe et les échanges sur des situations réalistes et des sujets concrets. Ses élèves apprécient surtout que les pratiques pédagogiques soient adaptées au rythme d'apprentissage de chacun. Ils semblent ignorer que les activités d'enseignement-apprentissage préparées par Jocelyn les aident à maintenir leur motivation.

Enfin, en lien avec le troisième objectif de notre recherche, analyser les effets perçus de la non-mixité sur le climat d'apprentissage dans une classe de garçons au secondaire, les attitudes des élèves figurent au premier plan, à la fois selon Jocelyn et selon ses élèves. Ils ont des perceptions semblables. Ils affirment notamment que les garçons, en contexte de non-mixité, sont généralement authentiques et enclins à respecter les exigences de l'enseignant. En ce qui concerne la persévérance scolaire, Jocelyn et ses élèves croient qu'elle est favorisée dans une classe de garçons. Pour ce qui est des relations entre l'enseignant et les élèves, les résultats se recourent. Selon Jocelyn et ses élèves, il s'agit d'une relation chaleureuse et compréhensive. Un dernier effet de la non-mixité selon les

garçons concerne les relations qu'ils entretiennent ensemble qui sont teintées d'amitié et d'entraide. Cet effet de la non-mixité n'est pas perçu par l'enseignant.

#### 4.2 Le cas d'Anna

Anna enseigne le français, langue maternelle, à trois groupes d'élèves de première secondaire des programmes sports-études. Deux de ces groupes sont exclusivement composés de garçons. L'enseignante compte dix ans d'expérience en enseignement du français au secondaire, mais il s'agit de sa première année avec des groupes composés uniquement de garçons. Dans les pages suivantes, nous présentons l'analyse des données que nous avons recueillies lors de l'entrevue menée auprès d'elle. Ensuite suivront les résultats obtenus par l'analyse de son récit de pratique.

##### 4.2.1 Entrevue avec l'enseignante Anna

Une entrevue a été réalisée avec l'enseignante au cours duquel la motivation scolaire, les particularités de l'enseignement dans une classe non mixte de garçons et les effets de la non-mixité sur les garçons ont été abordés.

##### 4.2.1.1 Les représentations de la motivation scolaire

L'enseignante a dû réfléchir au le sens qu'elle accorde au concept de motivation scolaire. Anna a décrit la motivation scolaire chez les élèves du secondaire en général et chez les garçons en particulier. Ensuite, elle a mentionné les manifestations et les facteurs de la motivation scolaire au secondaire et chez les garçons faisant partie d'une classe non mixte.

##### 4.2.1.1.1 Le sens accordé à la motivation scolaire

Selon Anna, la motivation scolaire représente la persévérance menant à la réussite scolaire. En ce qui concerne la motivation chez les élèves du secondaire, elle dit : « être motivé, c'est embarquer de son plein gré, s'impliquer. » Pour ce qui est des garçons au secondaire, elle affirme : « être motivé, c'est embarquer, mais maintenir l'implication, contrer le désir d'abandonner. »

#### 4.2.1.1.2 Les manifestations de la motivation scolaire

Selon l'enseignante, la motivation scolaire se manifeste par le travail, c'est-à-dire par le simple fait de se mettre en action, mais aussi par la fierté de réussir. Elle a remarqué que les garçons qui font partie d'une classe mixte sont souvent tentés de d'afficher leur réussite. Ils ont tendance à répondre aux questions et même à parler de leurs résultats à voix haute avec un certain niveau de fierté. En ce qui concerne les garçons des groupes non mixtes, l'enseignante observe les mêmes comportements, mais de plus, les garçons veulent se démarquer dans la classe. Dans une classe de garçons, un élève très motivé va essayer de jouer un rôle de leader positif, de sortir du lot, de trouver sa place dans le groupe et puis de le manifester haut et fort. Tout comme dans un sport d'équipe, chacun a un rôle à jouer. La non-mixité chez les garçons du programme sports-études, a, selon Anna, un effet de «meute», elle suscite la formation d'une bande de *gars*.

#### 4.2.1.1.3 Les facteurs de la motivation scolaire

Selon Anna, les élèves du secondaire puisent leur motivation scolaire dans la relation qu'ils entretiennent avec la personne qui « administre la tâche. » L'aspect affectif qu'ils retrouvent dans cette relation s'avère primordial pour plusieurs élèves. De plus, pour les garçons, plus particulièrement, la nature et le niveau de complexité de la tâche sont très importants. Il leur faut un défi à relever, mais ce défi doit être à la mesure de leurs capacités. Les garçons réagissent souvent de manière négative par rapport aux tâches ardues, de grammaire par exemple. C'est la raison pour laquelle il faut s'inspirer de leurs champs d'intérêt, les faire parler de ce qu'ils aiment et utiliser leurs forces pour bâtir une activité d'apprentissage. Ajouter un élément ludique ou compétitif à la tâche peut aussi susciter leur motivation. Anna ajoute que la classe non mixte offre une possibilité à l'enseignant : tailler son enseignement sur mesure pour les garçons. Et, précise-t-elle, « à partir du moment où l'enseignement est taillé sur mesure pour les garçons, il peut y avoir un impact sur l'approfondissement. On peut aller plus loin. »

En résumé, l'enseignante Anna définit la motivation scolaire comme étant la persévérance qui mène à la réussite scolaire. Les garçons motivés s'engagent dans les



activités proposées par les enseignants et arrivent à maintenir leur implication. Ils se démarquent au sein du groupe et entretiennent une relation harmonieuse avec l'enseignant. Selon Anna, les élèves motivés sont aussi ceux qui se mettent rapidement au travail. Elle croit que la motivation scolaire est influencée par la nature des tâches à exécuter. La tâche proposée par l'enseignant doit représenter un défi que l'élève peut relever. Enfin, la tâche sera plus attrayante pour l'élève si elle est bâtie selon ses forces et ses champs d'intérêt.

#### 4.2.1.2 Les particularités de l'enseignement dans une classe non mixte de garçons

Ensuite, l'enseignante s'est prononcée sur son propre enseignement. Elle a réfléchi à sa relation avec ses élèves, à ses intentions pédagogiques ainsi qu'à ses pratiques pédagogiques.

##### 4.2.1.2.1 Les relations enseignant-élèves

Anna croit que l'enseignant voulant susciter la motivation des garçons doit doser efficacement fermeté et attitude chaleureuse. Cela peut favoriser l'existence de relations positives avec les élèves. Elle ajoute qu'un enseignant doit montrer de l'intérêt pour ce que les garçons vivent. Avec les garçons, elle ose adopter une attitude un peu frondeuse, mais avec beaucoup de doigté. « Ne se prétend pas frondeur qui veut », affirme-t-elle. Il faut que cette attitude soit naturelle chez l'enseignant, en harmonie avec sa personnalité.

L'enseignant à la tête d'un groupe entièrement constitué de garçons peut y voir certains avantages. Il peut profiter de l'énergie qui se dégage du groupe et du fait que les interventions nécessitées par la gestion de classe sont souvent plus simples et plus directes que dans un groupe mixte. Puisque les garçons aiment bien « qu'on leur dise les choses telles qu'elles sont », l'enseignant n'a pas à mettre des gants blancs pour que ses interventions soient acceptées.

#### 4.2.1.2.2 Les intentions pédagogiques

En ce qui concerne ses principales intentions pédagogiques, Anna mentionne qu'elle vise à faire progresser ses élèves, leur faire apprécier ce qu'ils font tout en leur donnant le goût « d'en voir davantage. » Pour ce qui est de l'enseignement dans une classe de garçons, ses intentions ne sont pas différentes.

#### 4.2.1.2.3 Les pratiques pédagogiques

Au sujet de ses pratiques pédagogiques, l'enseignante dit avoir l'habitude de faire un peu plus d'accompagnement dans ses deux groupes de garçons que dans un groupe mixte. Elle fait de la modélisation des tâches à accomplir plutôt que de donner de longues explications : « Je me mets peut-être plus davantage en action devant eux plutôt que de donner des consignes uniquement. » Elle croit que les garçons comprennent plus facilement les tâches lorsqu'elles leur sont démontrées par l'action. Si l'enseignant se sert de l'homogénéité sexuelle de son groupe d'élèves pour offrir un enseignement plus adapté à leurs besoins, le contexte scolaire devient plus motivant pour les garçons.

En bref, en ce qui a trait aux relations enseignant-élève, Anna préconise l'équilibre entre la fermeté et les attitudes chaleureuses. Il faut pouvoir encadrer ses élèves tout en étant à l'écoute de leurs besoins et de leurs champs d'intérêt. Anna ajoute que les interventions disciplinaires sont généralement plus simples et plus directes dans un groupe non mixte de garçons que dans un groupe mixte. Ses intentions pédagogiques sont les mêmes dans toutes les classes, mixtes ou non mixtes. Elle vise le progrès de ses élèves. Elle souhaite qu'ils apprécient leur travail et qu'ils développent le goût d'apprendre. Ses pratiques enseignantes sont différentes lorsqu'elle se trouve dans des groupes de garçons. Avec eux, elle utilise fréquemment la modélisation.

#### 4.2.1.3 Les effets de la non-mixité sur le climat d'apprentissage

Finalement, les effets de la non-mixité en classe en ce qui concerne les attitudes, l'engagement cognitif, la persévérance scolaire et les relations entre les élèves.

#### 4.2.1.3.1 Les attitudes des garçons

Anna déclare que les garçons sont généralement plus énergiques, facétieux, narquois et parfois même irrespectueux envers leurs camarades et leurs enseignants s'il n'y a pas de filles dans leur entourage. Puisqu'ils n'ont pas à se soucier du regard des filles, ils se permettent des comportements plus immatures. Elle ajoute : « Pour ce qui est des attitudes, je dirais que les garçons sont un peu plus *baveux* entre eux, si je peux me permettre l'expression. » Anna mentionne aussi que les transformations corporelles qui se produisent à l'adolescence provoquent souvent des inhibitions, surtout lorsque les garçons se soucient du regard des filles. La classe non mixte leur permet de combattre leur timidité.

#### 4.2.1.3.2 L'engagement cognitif

Selon l'enseignante, la non-mixité scolaire n'a pas d'influence sur l'engagement cognitif qu'Anna interprète comme étant « l'acceptation de se mettre à la tâche sans y être forcé, la motivation à résoudre un problème quelconque, la mobilisation de toutes ses connaissances et stratégies afin de parvenir à un but. » À cette énumération, elle ajoute la présence d'esprit, la concentration et l'efficacité. Selon elle, l'engagement cognitif dépend d'abord de la nature de la tâche ou encore des thèmes enseignés.

#### 4.2.1.3.3 La persévérance scolaire

Le climat de solidarité suscité par la non-mixité peut avoir un impact sur la persévérance scolaire des garçons. Le climat qui règne au sein de la classe, si on sait comment l'exploiter pertinemment, pousse les élèves vers la réussite. Il est possible, pour l'enseignant d'une classe de garçons, de susciter le sentiment de compétence en proposant des tâches adaptées à la masculinité telles que les concours, les tournois et les compétitions.

#### 4.2.1.3.4 Les relations entre les élèves

L'esprit d'équipe se développe naturellement à l'intérieur d'une classe de garçons. Toutefois, il se peut que l'atmosphère machiste et compétitive d'une classe non mixte de

garçons ne convienne pas à tous les élèves. En conséquence, certains parents demandent que leur enfant fasse ultérieurement partie d'un groupe mixte.

En somme, selon Anna, l'immaturité des garçons ressort davantage lorsqu'ils sont regroupés dans une classe non mixte. Aussi, l'engagement cognitif des élèves de sexe masculin ne dépend pas du groupe dans lequel ils évoluent. Il dépend plutôt de la nature des tâches demandées par l'enseignant et du thème enseigné. Par contre, l'enseignante établit un lien entre la persévérance scolaire et la classe de garçons : si l'enseignant arrive à tirer avantage de l'esprit de solidarité qui se dégage naturellement du groupe, il suscitera la persévérance scolaire de ses élèves. Cependant, ce type de classe ne convient pas à tous les garçons. Certains n'apprécient pas l'atmosphère machiste et compétitive qui y règne.

#### 4.2.2 Récit de pratique de l'enseignante Anna

Dans son récit de pratique, Anna relate deux événements qui se sont déroulés dans l'un de ses groupes composés exclusivement de garçons. Chaque fois, elle a su «sortir de l'académique classique» au profit d'une interaction toute particulière avec ses élèves. Le premier événement s'est déroulé lors de la fête de l'Halloween. Le second a eu lieu à la veille du congé de Noël. À cette occasion, Anna avait organisé une compétition de grammaire et de vocabulaire.

##### 4.2.2.1 La fête d'Halloween

À l'occasion de la fête d'Halloween, Anna s'est costumée en *rocker*. Non seulement elle portait des vêtements de style rock et de faux tatouages, mais en plus elle incarnait un personnage de mauvais garçon. Par la voix de ce personnage, elle s'est permis une attitude plus relâchée et frondeuse qui a eu pour effet de surprendre et de faire rire la plupart de ses élèves. L'analyse de cette première partie du récit de pratique d'Anna a révélé des particularités en ce qui concerne les relations enseignants-élèves et les intentions pédagogiques.

#### 4.2.2.1.1 Les relations enseignant-élèves

Selon Anna, dans tous les groupes d'élèves du secondaire, il existe des leaders et des élèves qui se font plus difficilement respecter. Les groupes non mixtes ne font pas exception à la règle. L'enseignant qui arrive à gagner le respect de son groupe de garçons et à établir une relation de proximité avec eux pourra témoigner d'un climat de classe bien agréable. Pour sa part, elle y est parvenue grâce au personnage qu'elle a incarné lors de la fête d'Halloween. Elle est arrivée, à l'aide de l'humour, à surprendre ses élèves et même à les déstabiliser. Selon l'enseignante, une dynamique de franche camaraderie, un «face-à-face» sans «chichi» est propre aux groupes non mixtes masculins.

#### 4.2.2.1.2 Les intentions pédagogiques

Pour Anna, les efforts qu'elle déploie lors de cette journée d'Halloween représentent un investissement dans sa gestion de classe. Elle en ressentira les bénéfices tout le reste de l'année particulièrement dans ses groupes constitués de garçons. Durant cette journée, l'enseignante installe un climat de classe agréable autant pour elle que pour les garçons. Elle sait qu'une fois cette atmosphère installée, elle pourra en exiger davantage de la part de ses élèves.

#### 4.2.2.2. Compétition de grammaire et de vocabulaire

À la veille du congé de Noël, Anna a organisé une grande compétition de grammaire et de vocabulaire. Cette activité a été réalisée dans tous ses groupes. L'activité a bien fonctionné dans ses groupes mixtes, mais ce fut un véritable succès dans ses deux groupes de garçons. Dans les paragraphes suivants, nous présentons ce que l'analyse du récit de pratique révèle au sujet des intentions et des pratiques pédagogiques de l'enseignante.

##### 4.2.2.2.1 Les intentions pédagogiques

Lorsqu'elle prépare cette compétition, Anna sait que ses élèves devront performer sous pression. Elle croit qu'il est bénéfique que ses élèves vivent de la pression. Cela leur permet d'acquérir de la confiance et d'être moins stressés lorsqu'ils sont en situation

d'examen. De plus, afin de bien se préparer pour cette compétition, les élèves doivent étudier toutes les notions qu'ils ont vues depuis le début de l'année. L'enseignante précise : « Habituellement, en français, les notions sont enseignées et testées de façon morcelée. En se préparant pour cette activité, les élèves sont forcés de faire une révision générale. » Finalement, Anna a une intention sociale lorsqu'elle réalise cette compétition. Elle sait que les élèves qui réussissent bien, mais qui ne sont pas nécessairement très populaires auront la chance d'être appréciés en obtenant des points pour leur équipe.

#### 4.2.2.2 Les pratiques pédagogiques

Dans leur participation à l'activité qu'elle leur a proposée, les élèves ont manifesté leur collaboration, voire une union entre des personnalités qui auraient été, naturellement, peu probable. Qu'ils soient leaders, studieux, délaissés ou soumis tous ont bien participé et étaient unis par la motivation de réussir.

#### 4.2.3 Le portrait d'Anna

L'analyse des données obtenues lors de l'entrevue et du récit de pratique a été résumée dans le tableau sommaire suivant. Les représentations de la motivation scolaire, les particularités de l'enseignement dans une classe de garçons et les effets de la non-mixité sur le climat d'apprentissage y sont synthétisés.

**Tableau 9**

<b>Le portrait d'Anna</b>	
<b>Les représentations de la motivation scolaire</b>	
<b>Sens accordé à la motivation scolaire</b>	<b>Persévérance menant à la réussite scolaire</b>
<b>Les manifestations de la motivation scolaire</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Travail soutenu</li> <li>• Aucune perte de temps en classe</li> <li>• Fierté de réussir</li> </ul>
<b>Les facteurs de la motivation scolaire</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relation harmonieuse avec l'enseignant</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacité à relever les défis proposés dans les tâches</li> <li>• Liens entre tâches scolaires et intérêts des élèves</li> <li>• Élément ludique ou compétitif dans la tâche</li> </ul>
<b>Les particularités de l'enseignement dans une classe de garçons</b>	
<b>Les relations enseignant-élèves</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseignant <ul style="list-style-type: none"> <li>○ dose bien fermeté et attitude chaleureuse</li> <li>○ s'intéresse à ce que les garçons vivent</li> <li>○ a une attitude naturelle</li> <li>○ intervient simplement</li> </ul> </li> </ul>
<b>Les intentions pédagogiques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faire progresser ses élèves</li> <li>• Leur faire apprécier ce qu'ils font</li> <li>• Leur donner le goût d'apprendre</li> </ul>
<b>Les pratiques pédagogiques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Accompagnement dans les tâches</li> <li>• Modélisation des tâches</li> <li>• Explications courtes et claires</li> </ul>
<b>Les effets de la non-mixité sur le climat d'apprentissage</b>	
<b>Les attitudes des garçons</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Énergiques</li> <li>• Facétieux</li> <li>• Narquois</li> <li>• Parfois irrespectueux</li> <li>• Aisance à s'exprimer</li> <li>• Comportements infantiles</li> </ul>
<b>L'engagement cognitif</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• N'est pas influencé par la non-mixité</li> <li>• Dépend de la nature de la tâche et des thèmes enseignés</li> </ul>
<b>La persévérance scolaire</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compétence accrue dans les tâches</li> </ul>

	qui conviennent à la masculinité
<b>Les relations entre élèves</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atmosphère machiste et compétitive</li> <li>• Esprit d'équipe</li> <li>• Climat de solidarité entre garçons</li> </ul>

Le tableau illustre brièvement le portrait de l'enseignante. Anna décrit la motivation scolaire comme étant la persévérance qui mène à la réussite scolaire. Selon elle, les élèves qui sont motivés le démontrent par leur travail et leur fierté de réussir. Leur motivation dépend principalement de l'enseignant surtout les tâches qu'il demande d'exécuter et la relation qu'il développe avec ses élèves. Une classe composée exclusivement de garçons requiert aussi de l'enseignant qu'il soit ferme, mais chaleureux, qu'il ait une attitude naturelle et qu'il s'intéresse à ce que les garçons vivent. Selon Anna, il est plus simple d'intervenir directement auprès des garçons qu'auprès des filles. Les intentions pédagogiques de l'enseignante se résument à viser le progrès de ses élèves et le développement de leur autonomie. Elle veut susciter chez ses élèves le désir d'apprendre, mais aussi, éventuellement, de manière autonome. Lorsqu'elle enseigne, Anna adapte ses pratiques à sa classe de garçons. Elle favorise, entre autres, la modélisation des tâches et les explications courtes et claires. Les effets qu'Anna attribue à la non-mixité sont à la fois positifs et négatifs. Parmi les attitudes induites par ce contexte, deux sont positives : les garçons sont énergiques et s'expriment plus aisément que s'ils étaient en présence des filles. En contrepartie, ils ont tendance à être facétieux, narquois, irrespectueux et à adopter des comportements infantiles. Selon l'enseignante, leur engagement cognitif n'est pas influencé par la non-mixité. Il dépend plutôt de la nature de la tâche demandée et des thèmes enseignés. Par ailleurs, la persévérance scolaire est perceptible et elle se caractérise par l'accroissement de la compétence à exécuter des tâches qui conviennent à la masculinité. Enfin, le contexte de non-mixité génère une atmosphère machiste et compétitive, mais favorise l'esprit d'équipe et la solidarité entre garçons.



#### 4.2.4 Entrevue avec les garçons de la classe d'Anna

Lors de l'entrevue de groupe réalisée avec les élèves du programme sport-études de la classe d'Anna nous avons abordé leurs représentations de la motivation, les particularités de l'enseignement dans une classe non mixte de garçons et les effets de la non-mixité sur les élèves. L'entrevue collective menée avec des garçons, à qui nous avons attribué les prénoms fictifs de Fabio, Éric, Benjamin, Steven et Marco, a permis de trianguler les résultats pour approfondir davantage l'objet de recherche.

##### 4.2.4.1 Les représentations de la motivation scolaire

Les élèves ont exprimé leurs représentations de la motivation scolaire, ses manifestations, des facteurs de la motivation scolaire et les attitudes des enseignants qui favorisent la motivation scolaire des garçons.

###### 4.2.4.1.1 Le sens accordé à la motivation

Un seul élève a formulé le sens qu'il accorde à l'expression motivation scolaire. Pour Éric, la motivation scolaire est liée au plaisir de l'exécution d'une tâche et à la persévérance. Il dit que c'est « avoir du plaisir et puis vouloir continuer, aimer ce que l'on fait. »

###### 4.2.4.1.2 Les manifestations de la motivation scolaire

Pour Fabio, quand un élève est motivé, il est heureux de venir à l'école et a envie d'assister à ses cours : « Admettons quand t'es content dans un sens de venir à l'école. Quand ça te tente, quand tu ne te lèves pas le matin en te disant : "Ah non! j'ai une autre journée à l'école". C'est le sport qui fait ça, c'est les professeurs, les amis. Tout est relié. » Selon Benjamin, la motivation scolaire s'exprime par la concentration, le travail, la curiosité et la bonne humeur : « c'est quand tu vois les élèves qui sont concentrés sur leur tâche, qui travaillent, qui font leurs affaires, qui des fois posent des questions, qui sont très heureux en classe. » Quant à Steven, la motivation scolaire est liée à l'attention des élèves : « Quand tu vois des élèves dormir en classe, c'est qu'ils n'ont pas de motivation à faire le travail demandé. Ceux qui écoutent tout le temps ou ceux qui

écoutent en partie, ça, c'est plus de la motivation. » Un quatrième élève, Marco, croit que les élèves qui se soucient de bien comprendre en classe et qui interviennent auprès des autres élèves pour aider à la discipline de classe font preuve de motivation scolaire : « Aussi, je pense que ça pourrait être le fait que, si un élève parle et un autre lui dit d'arrêter de parler parce qu'il veut faire le travail, ça fait que cet élève-là est plus motivé à faire le travail et à faire la tâche. » Finalement, Éric voit un lien entre la communication entre l'élève et ses enseignants et la motivation scolaire. Pour lui, un élève motivé communique avec ses enseignants et entretient de bonnes relations avec eux. Il ajoute aussi que les élèves motivés ne tardent pas à retourner en classe après les récréations : « t'aimes ça (être en classe), tu communique bien avec les professeurs et tu n'as pas de problème et aussi aux récréations tu es avec des personnes, des amis que t'aimes. Et après ça tu te dis : "j'ai eu du plaisir, mais là il faut que j'aille travailler, mais je vais avoir du plaisir quand même", »

#### 4.2.4.1.3 Les facteurs de la motivation scolaire

Pour ces cinq élèves qui font partie du programme sport-études, le sport et le programme en tant que tel sont des facteurs de motivation importants. La motivation principale de Fabio est de pouvoir pratiquer le sport qu'il aime en parascolaire : « Pour moi, la motivation c'est, surtout en sport-études, de savoir qu'il y a du football après l'école. C'est de savoir que je peux travailler et puis qu'après ça je vais pouvoir m'amuser pour le reste de la journée. » Le même élève ajoute que l'école secondaire lui donne la chance de créer des liens d'amitié : « voir des amis à l'école; parce que je suis enfant unique et mes parents sont séparés, alors je ne passais pas vraiment de temps avec mes amis quand j'étais plus jeune. » Pour sa part, Benjamin est motivé par la pratique de son sport, le football et par le désir d'avoir un avenir prometteur. « Moi, c'est faire le sport que j'aime, en même temps que faire mes études pour progresser plus loin dans la vie. » Quant à Marco, il veut obtenir de bons résultats scolaires pour poursuivre son cheminement à l'intérieur du programme sport-études : « Moi, c'est surtout parce que j'aime mon sport et puis le fait de pouvoir le pratiquer à mon école c'est un plus. Moi, je me force pour avoir

des bonnes notes parce que je veux faire mon sport. C'est ça qui me motive. » Marco puise sa motivation scolaire dans les relations d'amitié qu'il a développées avec les garçons de son groupe. Cependant, il insiste sur le fait que plusieurs de ses coéquipiers de son équipe de football se trouvent également dans son groupe. S'il n'était pas en sport-études, la classe non mixte ne serait pas aussi motivante pour lui ; « Moi, je pense que la motivation scolaire dans une classe de gars, ça dépend laquelle. Pour nous, c'est plus motivant parce qu'il y a tes coéquipiers, pour les trois quarts. Quand tu viens à l'école, tu peux plus te rapprocher, avoir un meilleur esprit d'équipe. Mais pour ceux qui ne sont pas en sports-études et qui sont juste dans une classe de gars, bien, ça c'est... je pense que c'est désavantageux. Quand t'as des filles dans ta classe, ça te donne plus le goût de venir à l'école. »

#### 4.2.4.1.4 Les attitudes des enseignants qui favorisent la motivation scolaire

Parmi les attitudes des enseignants qui suscitent la motivation scolaire, on compte l'humour, la bonne humeur et le dynamisme de l'enseignant. Par exemple, Benjamin signale que la manière dont ses enseignants s'adressent à la classe influence sa motivation scolaire : « Les blagues, l'humour et puis, pas le fait d'être monotone, pas d'arriver en classe et puis qu'il commence déjà à crier après un élève et qu'il n'est pas content. Quand un prof est déjà joyeux d'enseigner, et bien c'est ça qui aide un élève. » Fabio note que certaines attitudes adoptées par ses enseignants peuvent influencer la motivation des élèves. Les enseignants qui sont à l'écoute, dynamiques dans leur enseignement et qui choisissent des activités intéressantes pour les élèves ont un impact, selon lui sur la motivation scolaire : « Ils comprennent aussi, des fois, nos problèmes, ce que l'on aime moins. Et ils essaient de faire ce que l'on aime le mieux pour continuer à apprendre les choses. » Pour sa part, Benjamin apprécie les enseignants qui sont de bonne humeur, qui démontrent de l'intérêt pour leurs élèves et qui prennent le temps de fournir des explications. Il dit que « si le prof arrive et qu'il est content, il nous explique et il prend le temps d'aller voir chaque élève et il est content. C'est ça que j'aime. » Les élèves ont noté certaines particularités comparativement aux relations entretenues avec

leurs enseignants lorsqu'ils étaient dans un groupe mixte. Benjamin remarque une proximité entre les garçons et l'enseignant, créée par l'humour: « Je pense que ça nous rapproche plus des enseignants-gars. Les profs, ils font plus de *jokes*. Plus de gars, c'est ça un peu qui fait qu'on se rapproche plus des profs. Puis, s'il y avait des filles, [...] ça ne serait pas plus plate, mais les *jokes* ne seraient pas pareilles. » Marco ajoute que les sujets humoristiques choisis par les enseignants sont adaptés à la classe masculine. Selon Benjamin, ce sont surtout les enseignants masculins qui font des blagues de gars. Il affirme aussi que, généralement, il s'agit de blagues « qui sont plus déplacées quand on est juste entre gars ».

En résumé, l'élève qui a verbalisé sa représentation de la motivation scolaire associe celle-ci au plaisir d'exécuter une tâche et à la persévérance dans la réalisation de la tâche. Tous les élèves ont fourni des exemples de manifestations de la motivation scolaire. Pour eux, un élève attentif, curieux, de bonne humeur ou qui entretient une bonne relation avec ses enseignants présente des signes de motivation. En ce qui concerne les facteurs de motivation scolaire, le sport et le programme sport-études sont les plus importants. Aussi, les liens d'amitié, le désir d'avoir un avenir prometteur et l'attitude des enseignants sont des facteurs stimulants. En ce qui concerne les attitudes qui favorisent la motivation scolaire, on compte l'humour, la bonne humeur et le dynamisme de l'enseignant.

#### 4.2.4.2 Les particularités de l'enseignement dans une classe non mixte de garçons

Les élèves se sont exprimés au sujet des relations qu'ils entretiennent avec leurs enseignants. Ils ont fait des comparaisons entre les liens créés avec les enseignants dans une classe non mixte et ceux développés avec leurs enseignants des années précédentes. Ensuite, les cinq élèves ont parlé des intentions et des pratiques enseignantes propres à leur groupe composé uniquement de garçons.

#### 4.2.4.2.1 Les relations enseignants-élèves

Certains élèves ont mentionné que les liens qu'ils entretiennent avec leurs enseignants peuvent parfois dépendre du sexe de l'enseignant. Au sujet de leur relation avec leurs enseignantes, seuls deux élèves ont fait part de leur opinion. Éric croit que lorsqu'elles dirigent un groupe composé exclusivement de garçons, les enseignantes « se doivent d'être plus sévères avec nous parce que les gars, quand on est ensemble, on niaise plus que si c'était des gars puis des filles. Elles doivent être un peu plus sévères. » Cependant, Fabio ne partage pas son avis : « Je pense que non, qu'elles sont pareilles. Il peut y avoir des filles (enseignantes) aussi, qui niaient autant que nous. D'après moi, elles font pareil. » Selon Fabio, les enseignants aussi peuvent agir de manière plus authentique lorsqu'ils sont devant une classe de garçons : « Je pense que c'est moins le fun d'enseigner à un groupe mixte parce qu'il faut que tu gardes des blagues ou commentaires pour toi. Tu ne peux pas dire n'importe quoi à n'importe qui. Ce n'est pas pareil gars entre gars et gars avec filles. » Seul Benjamin signale qu'il y a des inconvénients à enseigner dans une classe de garçons. Il croit que les enseignants des groupes non mixtes doivent travailler avec des élèves ayant des goûts et des affinités similaires. « Bien, moi, je dis que le professeur... en tous cas, moi, si j'étais professeur, je préférerais avoir une classe mixte. Comme ça, je pourrais enseigner à toutes les sortes d'élèves puis ... je ne sais pas... Il me semble que c'est plus le fun quand il y a tout le monde. »

#### 4.2.4.2.2 Les intentions pédagogiques

Benjamin mentionne que, dans une classe de garçons, le choix des activités par les enseignants peut s'appuyer sur les intérêts communs que partagent la plupart des élèves de la classe. En proposant des activités sur le thème des sports, par exemple, les enseignants peuvent attirer davantage l'attention des élèves : « On aime tous le sport. On a pas mal de goûts pareils. Donc, l'activité va être choisie, va être plus claire qu'avec des filles. Elles n'aiment pas la même chose que nous. Donc c'est différent ». Éric remarque que les sujets de discussion abordés par ses enseignants peuvent plus facilement cerner

les champs d'intérêt des garçons : « Des fois, avec des profs-garçons, on peut parler de filles, sans que les filles nous écoutent [...] On peut parler de sport aussi. »

#### 4.2.4.2.3 Les pratiques pédagogiques

Le type de tâches proposées par l'enseignant est aussi significatif pour les élèves. Éric, Steven et Fabio apprécient les travaux d'équipe. Selon ce dernier, « tu peux parler tout en faisant ton travail et c'est ça le meilleur moyen d'attirer les élèves à travailler. » Éric parle plutôt de la manière d'enseigner et de l'importance de la rétroaction : « les travaux qui sont aussi animés par le prof [...] il donne des exemples, il te montre des choses que tu peux améliorer et il fait le travail avec toi puis avec les autres personnes de ta classe. » Les thèmes que les enseignants choisissent d'aborder en classe ont aussi de l'importance. Selon Benjamin et Éric, les enseignants peuvent aborder les discussions de groupe différemment dans leur classe composée uniquement de garçons. Par exemple, il est plus facile de capter l'attention des élèves de sexe masculin lorsqu'il est question de sport.

En résumé, certains élèves remarquent qu'il existe des différences dans la gestion de classe selon le sexe de l'enseignant en ce qui concerne leur fermeté et la sévérité. Aussi, ils aiment que leurs enseignants choisissent leurs activités et leurs sujets en fonction des élèves qu'ils ont devant eux. Certains enseignants adaptent leur humour et leurs sujets de discussion aux élèves à qui ils enseignent. Les enseignants peuvent eux aussi se permettre une attitude plus authentique en l'absence de filles.

#### 4.2.4.3 Les effets de la non-mixité sur le climat d'apprentissage

En fin d'entrevue, les garçons ont fait part de leurs perceptions des effets du contexte scolaire non mixte. Les effets signalés touchent les attitudes en classe, l'engagement cognitif, la persévérance scolaire et les buts d'apprentissage.

##### 4.2.4.3.1 Les attitudes des garçons

Selon Benjamin, dans une classe de garçons, les élèves ont tendance à avoir des comportements plus naturels que lorsqu'ils étudient en présence de filles. Ils se

permettent de parler davantage : « On se garde moins à l'intérieur, on s'exprime plus parce qu'on est moins gêné entre nous. Des fois, quand il y a des filles dans ta classe, t'es plus gêné avec elles. Tandis que quand il y a juste des gars, tu peux dire n'importe quoi. Tout le monde va rire. » Éric et Fabio croient que l'atmosphère conviviale qui règne au sein de leur groupe est propre à une classe non mixte de garçons. Selon Éric, « les filles, parfois, en classe, c'est plus calme. Mais nous, entre gars, on niaise souvent en classe, puis c'est ça qui fait qu'on se rapproche plus et comme Marco disait, les blagues ce n'est pas toujours intelligent. C'est ça qui fait que c'est l'avantage d'être dans une classe de gars. » Les cinq élèves s'entendent sur le fait qu'ils sont généralement plus excités lorsqu'ils sont entre garçons. Ils se permettent plus de pitreries, mais aussi plus d'interventions directes pour maintenir la paix au sein du groupe. Voici la manière dont Steven exprime cette idée : « S'il y en a un qui niaise, on va être plus direct, on va plus lui dire directement. » Marco affirme que la présence de filles inhibe l'attitude des garçons décrite par Steven : « Quand il y a des filles, on ne va pas vraiment être comme ça. » Les garçons notent également que l'environnement non mixte dans lequel ils étudient a un effet sur les liens de solidarité qu'ils développent entre eux. Steven dit : « Entre gars on peut s'aider. On est moins gêné qu'avec une fille. Les gars, on se connaît plus. » Éric renchérit en affirmant : « On est moins gêné. On fait des liens d'amitié. » Pour sa part, Fabio assure que la non-mixité n'influence pas son comportement en classe. Dans tous les cas, il priorise la tâche à effectuer : « Même s'il y a des filles, c'est mon travail en premier. »

#### 4.2.4.3.2 L'engagement cognitif

Lorsqu'ils ont abordé le thème de l'engagement cognitif, les avis étaient partagés. Trois garçons croient que l'absence de filles nuit à la concentration des élèves de son groupe. Selon Benjamin qui résume bien sa pensée ainsi que celle des deux autres garçons qui partagent son avis, « s'il y avait des filles dans la classe, on serait peut-être un petit peu plus concentrés. Parce que là, on fait plus de blagues, on fait plus de conneries. » Pour sa part, Éric pense que la non-mixité n'a pas d'influence sur son engagement cognitif : «

Je pense que ce serait, pour le travail, ce serait pareil et vous savez, une personne qui travaille d'une certaine manière, ça va revenir à la même chose. Même s'il y a des filles ou juste des garçons, elle va travailler. »

#### 4.2.3.3.3 Les relations entre élèves

Les aspects positifs des relations entre les élèves qu'apporte le contexte de non-mixité semblent bien réels pour les élèves d'Anna. Fabio apprécie l'occasion qui lui est fournie d'aborder certains sujets ouvertement sans se faire juger : « On peut parler de choses que (sic) l'on ne parlerait pas nécessairement avec des filles et que l'on peut parler ensemble sans que quelqu'un juge ce que tu as à dire sur un certain sujet. » Marco ajoute qu'au sein de son groupe il y a des « conversations plus ouvertes, puis des sujets un petit peu plus ouverts que si on était dans une classe mixte. Puis, on est moins renfermé avec une classe de gars qu'avec une classe mixte. » Benjamin a remarqué qu'il est plus à l'aise de parler devant son groupe cette année, surtout lorsqu'il s'agit d'évaluations orales : « L'année passée, avec des filles dans les oraux t'es plus gêné et quand tu vas parler devant la classe t'es plus gêné. Mais cette année, avec des gars, [...] c'est bien moins gênant... » Par contre, Fabio ne partage pas l'idée de son camarade : « Moi, pour ce qui est des oraux [...] ça ne change rien, j'agis pareil devant des filles que devant juste des gars ». Enfin, Steven aime l'esprit de compétition qui règne au sein d'un groupe composé uniquement de garçons. En ce qui concerne les aspects négatifs des relations développées au sein d'une classe non mixte, deux des garçons interrogés, dont Benjamin, ont répondu d'emblée qu'il était plus difficile de créer « des liens avec des filles » en dehors de la classe. Lorsqu'ils rencontrent des filles avant ou après leurs cours, les garçons qui étudient en contexte non mixte ont moins d'aisance pour entamer une conversation. Comme l'affirme Steven : « c'est plus difficile de se faire des amies filles. » À ce commentaire, Benjamin ajoute sa crainte concernant ses relations éventuelles avec les filles s'il demeurerait dans un groupe non mixte l'an prochain : « Admettons que t'es en secondaire 1 et que tu es dans une classe juste de gars, là tu arrives en secondaire



2 et tu es dans une classe de filles. Tu ne sais pas vraiment comment agir avec les filles.

»

Pour résumer, les garçons ont remarqué que le contexte de non-mixité a certains effets sur eux. En ce qui concerne leurs attitudes, la plupart des élèves sont plus naturels et solidaires. Ils se permettent d'utiliser un humour particulier que les filles apprécient peu. Ils sont plus ouverts aux discussions que dans une classe mixte. Les élèves du groupe d'Anna ne s'entendent pas sur l'influence du contexte non mixte sur leur concentration. Certains disent qu'elle y est facilitée alors que d'autres n'y voient pas d'impact. Développer des relations avec des filles demeure le principal inconvénient de la non-mixité masculine en classe.

#### 4.2.5 Le portrait des garçons de la classe d'Anna

L'analyse des résultats de l'entrevue collective réalisée auprès des élèves d'Anna nous a permis de faire ressortir leurs représentations de la motivation scolaire, les particularités de l'enseignement dans une classe de garçons et les effets perçus de la non-mixité sur le climat d'apprentissage. Les propos de ces cinq élèves étudiant dans le programme sport-études ont été recueillis et résumés dans ce tableau.

**Tableau 10**

<b>Le portrait des garçons de la classe d'Anna</b>	
<b>Les représentations de la motivation scolaire</b>	
<b>Le sens accordé à la motivation scolaire</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plaisir dans l'exécution d'une tâche</li> <li>• Persévérance dans la tâche</li> </ul>
<b>Les manifestations de la motivation scolaire</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Travail soutenu en classe</li> <li>• Curiosité d'apprendre</li> <li>• Désir de comprendre</li> <li>• Attention en classe</li> <li>• Participation et intérêt pour tâches et activités</li> <li>• Respect des consignes</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bonnes relations avec les enseignants</li> <li>• Bonne humeur</li> </ul>
<b>Les facteurs de la motivation scolaire</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les attitudes des enseignants               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ humour</li> <li>○ bonne humeur</li> <li>○ dynamisme</li> </ul> </li> <li>• Liens d'amitié entre garçons</li> <li>• Succès scolaire</li> <li>• Désir d'un bel avenir</li> <li>• Organisation scolaire sports-études</li> </ul>
<b>Les particularités de l'enseignement dans une classe de garçons</b>	
<b>Les relations enseignant-élèves</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fermeté de l'enseignant</li> <li>• Attitude authentique de l'enseignant</li> <li>• Humour de l'enseignant</li> <li>• Sujets de discussion adaptés à des intérêts et besoins homogènes</li> </ul>
<b>Les intentions pédagogiques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Choisir des activités suscitant l'intérêt</li> <li>• Choisir des sujets de discussion stimulants pour les élèves</li> </ul>
<b>Les pratiques pédagogiques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Travaux d'équipe</li> <li>• Animation des tâches et rétroaction</li> </ul>
<b>Les effets de la non-mixité sur le climat d'apprentissage</b>	
<b>Les attitudes des garçons</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Authenticité</li> <li>• Atmosphère conviviale</li> <li>• Humour</li> <li>• Participation au maintien de l'ordre dans la classe</li> <li>• Garçons énergiques</li> <li>• Solidarité et coopération</li> </ul>
<b>L'engagement cognitif</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concentration moindre qu'en présence des filles</li> </ul>
<b>Les relations entre les élèves</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Possibilité de parler sans se faire juger</li> <li>• Ouverture à l'autre</li> </ul>

- Timidité moindre en l'absence de filles en classe
- Esprit de compétition
- Difficultés à développer amitié et relations avec filles

Les garçons de la classe d'Anna associent la motivation scolaire au plaisir qu'ils ont à réaliser des tâches scolaires et à la persévérance avec laquelle ils les accomplissent. Les élèves motivés travaillent fort, veulent comprendre et entretiennent de bonnes relations avec leurs enseignants. Ils sont intéressés, attentifs en classe, respectueux des consignes et généralement de bonne humeur. Ils attribuent la motivation scolaire à des facteurs internes et externes. Ils se disent motivés à la fois par le désir de réussir et les liens d'amitié. Parmi les facteurs externes, on compte l'organisation scolaire, les attitudes de leurs enseignants telles que l'humour, la bonne humeur et le dynamisme. Selon les cinq élèves interviewés, les relations entre un enseignant et ses élèves sont influencées par la non-mixité. Par exemple, les enseignants sont plus fermes et plus authentiques que lorsqu'ils enseignent à des groupes mixtes. Aussi ils adaptent leurs intentions et leurs pratiques pédagogiques aux garçons. Les enseignants sont plus enclins à choisir des thèmes d'activités et de discussions qui suscitent l'intérêt des garçons, ils permettent le travail d'équipe et animent les activités avec dynamisme. La plupart des effets de la non-mixité sur le climat de classe seraient positifs. Par exemple, la non-mixité incite les garçons à être plus authentiques, plus coopératifs et plus ouverts. Cependant, leur concentration en classe n'est pas favorisée en l'absence des filles. Relativement à cette absence, ils déplorent aussi la quasi-impossibilité de développer des liens d'amitié avec des filles.

#### 4.2.6 Comparaison entre le portrait d'Anna et celui de ses élèves

L'analyse du cas d'Anna se termine par la comparaison des résultats présentés dans les deux tableaux sommaires précédents soit le portrait d'Anna et celui de ses élèves. Les données ont été mises en lien avec les trois objectifs de notre recherche.

Tableau 11

Résultats obtenus en lien avec les objectifs de recherche		
<b>Objectif 1</b>		
<b>Connaitre et analyser les représentations quant à la motivation scolaire en contexte non mixte masculin au secondaire</b>		
	Anna	Élève du programme sport-études
<b>Le sens accordé à la motivation scolaire</b>	Persévérance menant à la réussite scolaire	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Persévérance dans la tâche</li> <li>• Plaisir dans l'exécution d'une tâche</li> </ul>
<b>Les manifestations de la motivation scolaire</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Travail soutenu</li> <li>• Aucune perte de temps en classe</li> <li>• Fierté de réussir</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Travail soutenu en classe</li> <li>• Curiosité d'apprendre</li> <li>• Désir de comprendre</li> <li>• Attention en classe</li> <li>• Participation et intérêt pour tâches et activités</li> <li>• Respect des consignes</li> <li>• Bonnes relations avec les enseignants</li> <li>• Bonne humeur</li> </ul>
<b>Les facteurs de la motivation scolaire</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relation harmonieuse avec l'enseignant</li> <li>• Capacité à relever les défis proposés dans les tâches</li> <li>• Liens entre tâches scolaires et intérêts des élèves</li> <li>• Élément ludique ou compétitif dans la tâche</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les attitudes des enseignants               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ humour</li> <li>○ bonne humeur</li> <li>○ dynamisme</li> </ul> </li> <li>• Liens d'amitié entre garçons</li> <li>• Succès scolaire</li> <li>• Désir d'un bel avenir</li> <li>• Organisation scolaire sport-études</li> </ul>

---

**Objectif 2**


---

**Connaitre et analyser les intentions et les pratiques pédagogiques en lien avec la motivation scolaire dans une classe de garçons au secondaire**

	<b>Anna</b>	<b>Élèves de sport-études</b>
<b>Les intentions pédagogiques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leur faire apprécier ce qu'ils font</li> <li>• Leur donner le goût d'apprendre</li> <li>• Faire progresser ses élèves</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Choisir des activités suscitant l'intérêt</li> <li>• Choisir des sujets de discussion stimulants pour les élèves</li> </ul>
<b>Les pratiques pédagogiques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Accompagnement dans les tâches</li> <li>• Modélisation des tâches</li> <li>• Explications courtes et claires</li> <li>• Enseignant               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ dose bien fermeté-chaueur</li> <li>○ s'intéresse à ce que les garçons vivent</li> <li>○ a une attitude naturelle</li> <li>○ intervient plus simplement</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Animation des tâches et rétroaction</li> <li>• Travaux d'équipe</li> <li>• Humour de l'enseignant</li> <li>• Fermeté de l'enseignant</li> <li>• Attitude authentique de l'enseignant</li> <li>• Sujets de discussion adaptés à des intérêts et besoins homogènes</li> </ul>

**Objectif 3**

**Analyser les effets perçus de la non-mixité sur le climat d'apprentissage dans une classe de garçons au secondaire**

	<b>Anna</b>	<b>Élèves de sport-études</b>
<b>Les attitudes des garçons</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Parfois irrespectueux</li> <li>• Aisance à s'exprimer</li> <li>• Énergiques</li> <li>• Facétieux</li> <li>• Narquois</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participent au maintien de l'ordre dans la classe</li> <li>• Énergiques</li> <li>• Authentiques</li> <li>• Contribuent à une</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comportements infantiles</li> </ul>	atmosphère conviviale <ul style="list-style-type: none"> <li>• Humoristiques</li> <li>• Solidaires et coopératifs</li> </ul>
<b>L'engagement cognitif</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• N'est pas influencé par la non-mixité</li> <li>• Dépend de la nature de la tâche et des thèmes enseignés</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concentration moindre qu'en présence des filles</li> </ul>
<b>La persévérance scolaire</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compétence accrue dans les tâches qui conviennent à la masculinité</li> </ul>	
<b>Les relations entre les élèves</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atmosphère machiste et compétitive</li> <li>• Esprit d'équipe</li> <li>• Climat de solidarité entre garçons</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Possibilité de parler sans se faire juger</li> <li>• Ouverture à l'autre</li> <li>• Timidité moindre en l'absence de filles en classe</li> <li>• Esprit de compétition</li> <li>• Difficultés à développer amitié et relations avec filles</li> </ul>

Pour compléter l'analyse du cas d'Anna, nous revenons aux trois objectifs spécifiques de notre recherche en comparant les données obtenues auprès de l'enseignante à celles collectées auprès de ses élèves. Le premier objectif consistait à connaître et analyser les représentations quant à la motivation scolaire en contexte non mixte masculin au secondaire. Nous avons analysé le sens accordé à la motivation scolaire, ses manifestations et les facteurs de la motivation scolaire. L'enseignante, tout comme les garçons, associe la motivation scolaire à la persévérance. Quand ils s'attardent aux manifestations de la motivation scolaire, ils parlent conjointement de travail et de

participation. Par ailleurs, lorsqu'ils s'expriment sur les facteurs de la motivation scolaire, les réponses d'Anna et celles de ses élèves se complètent. Anna considère que les facteurs de la motivation dépendent entièrement d'elle tandis que les garçons attribuent leur motivation aux attitudes de leur enseignante, mais aussi à eux-mêmes et à l'organisation scolaire.

En ce qui a trait au second objectif spécifique de notre recherche, soit de connaître et d'analyser les intentions et les pratiques pédagogiques en lien avec la motivation scolaire dans une classe de garçons au secondaire, les données obtenues respectivement auprès de l'enseignante et de ses élèves sont semblables. Les intentions pédagogiques d'Anna, associées à la motivation scolaire, consistent principalement à viser la progression de ses élèves, leur appréciation de ce qu'ils font en classe et le goût d'apprendre. Dans le même sens, selon les élèves, les intentions pédagogiques orientées vers la motivation scolaire seraient surtout les activités et les discussions qui suscitent l'intérêt des élèves. Au sujet des pratiques pédagogiques suscitant la motivation scolaire, Anna et les garçons mentionnent que l'enseignante prend le temps de bien accompagner ses élèves que ce soit par la modélisation des tâches et les explications, selon Anna, ou par l'animation et la rétroaction selon ses élèves.

Le troisième objectif de notre recherche consistait à analyser les effets perçus de la non-mixité sur le climat d'apprentissage dans une classe de garçons au secondaire. Ces effets concernent les attitudes des garçons, leur engagement cognitif, la persévérance scolaire et les relations entre élèves. Les attitudes des garçons, énumérées autant par Anna et ses élèves, sont nombreuses, mais leurs perceptions diffèrent sensiblement. Celles nommées par les garçons sont toutes favorables à un bon climat d'apprentissage. Pour sa part, Anna mentionne que les garçons ont souvent une attitude facétieuse et narquoise en contexte de non-mixité. En ce qui concerne l'engagement cognitif, Anna constate qu'il n'est pas influencé par la non-mixité, mais plutôt par la nature de la tâche et des thèmes abordés. Les garçons, eux, se disent moins concentrés dans ce contexte que lorsqu'ils sont en présence de filles. Anna et ses élèves n'ont pas des perceptions contradictoires; ils portent leur attention sur des aspects différents de l'engagement cognitif. Quant aux

effets de la non-mixité sur la persévérance scolaire, Anna perçoit un accroissement du sentiment de compétence des garçons vu que les tâches qu'elle propose conviennent à leur masculinité. Sur ce point, les garçons rencontrés ne perçoivent pas d'effet. Enfin, les relations entre les élèves seraient possiblement influencées par la non-mixité. L'enseignante note une atmosphère de classe machiste et compétitive alors que les cinq garçons mentionnent que, en l'absence des filles, ils peuvent s'exprimer ouvertement sans se faire juger. S'exprimer ouvertement pourrait signifier qu'ils peuvent, du coup, alimenter l'atmosphère décrite par leur enseignante.

#### 4.3 Le cas d'Emilio

Emilio, le troisième enseignant et participant de notre recherche, a enseigné l'anglais comme langue seconde au premier cycle du secondaire durant plusieurs années. Parmi ses groupes de garçons, certains furent des classes du programme sport-études. D'autres étaient des classes de mesure d'appui. Au moment où nous avons collecté les données, Emilio n'enseignait pas au secondaire. Il avait laissé temporairement sa classe pour exercer des activités professionnelles au ministère de l'Éducation. Nous n'avons donc pas pu interviewer ses élèves, comme nous l'avons fait avec les élèves de Jocelyn et Anna.

##### 4.3.1 Entrevue avec l'enseignant Emilio

La section suivante porte sur l'entrevue avec Emilio. Nous présentons l'analyse de ses propos au sujet des représentations de la motivation scolaire, les particularités de l'enseignement dans une classe non mixte de garçons et les effets de la non-mixité sur le climat d'apprentissage.

##### 4.3.1.1 Les représentations de la motivation scolaire

Les représentations d'Emilio quant à la motivation scolaire sont exposées dans les sections suivantes. L'enseignant a parlé de la motivation scolaire en général avant de préciser les particularités de la motivation scolaire chez les élèves du secondaire. Par la suite, il a aussi mentionné des manifestations et des facteurs de la motivation scolaire chez les garçons du secondaire.



#### 4.3.1.1.1 Le sens accordé à la motivation

Selon Emilio, la motivation scolaire est synonyme d'engagement scolaire. Pour tenter de définir ce concept, il faut tenir compte de tout ce qui est en lien avec «le vouloir», l'investissement et l'engagement cognitif de l'élève. À sa définition de la motivation scolaire, il ajoute ce qui est particulier aux élèves du secondaire : l'intérêt que l'élève a pour la classe et pour l'école. À son avis, on associe trop souvent les termes motivation et réussite scolaire ou, au contraire, démotivation et décrochage scolaire. Selon Emilio, motivation et réussite scolaire ne sont pas nécessairement liés, car plusieurs élèves du secondaire qui ne manifestent pas d'intérêt pour l'école arrivent quand même à réussir académiquement.

#### 4.3.1.1.2 Les manifestations de la motivation scolaire

Chez les garçons du secondaire, la motivation scolaire se manifeste par l'assiduité, la ponctualité et la persévérance dans les tâches scolaires. Pour Emilio, un garçon motivé à venir en classe sera présent, arrivera à l'heure, aura fait tous ses devoirs. Par contre, encore une fois, l'enseignant nuance ses propos. Il a observé durant sa carrière des élèves ponctuels qui n'étaient pas nécessairement motivés à participer en classe.

#### 4.3.1.1.3 Les facteurs de la motivation scolaire

Les principaux facteurs de motivation scolaire, selon Emilio, sont rattachés à trois éléments interreliés : l'effet famille, l'effet enseignant et l'effet élève. Principalement, l'attitude des parents envers l'école a une influence sur l'importance que l'élève accorde à ses études. Certains parents insistent pour que leur enfant obtienne de bons résultats scolaires, alors que d'autres banalisent les efforts fournis par leur enfant. Le message véhiculé à l'intérieur de la famille a un effet sur la motivation scolaire de l'enfant. Deuxièmement, ce qu'Emilio appelle l'effet « enseignant » réfère à la manière dont l'enseignant présente sa matière et structure ses cours ainsi qu'à la relation qu'il développe avec ses élèves. L'effet « enseignant » est bonifié par la différenciation pédagogique. Relativement à la structure des cours, la manière d'évaluer les apprentissages compte beaucoup. Il est plus motivant pour les élèves de recevoir des

commentaires sur leur progression que de se faire attribuer une note seule. Finalement, l'effet « élève » englobe tous les aspects qui sont propres à l'adolescent tels que ses intérêts et ses aptitudes scolaires : « C'est tout ce qui est personnel à l'élève. » Par exemple, les activités parascolaires peuvent jouer un rôle en ce qui concerne le sentiment d'appartenance à l'école et, par conséquent, avoir une influence positive sur la motivation scolaire.

En somme, Emilio croit que la motivation scolaire est synonyme d'engagement scolaire. Les mots qu'il utilise pour en parler sont associés au vouloir, à l'investissement, à l'engagement cognitif et à l'intérêt de l'élève pour l'école. Cependant, la motivation d'un élève n'est pas nécessairement en lien avec sa réussite scolaire. Selon l'enseignant, un garçon fait preuve de motivation scolaire par son assiduité, sa ponctualité et sa persévérance dans ses tâches scolaires. Emilio attribue les facteurs de motivation scolaire au milieu familial, à l'enseignant et à l'élève lui-même. Les valeurs véhiculées au sein de la famille, la pédagogie de l'enseignant ainsi que les aptitudes et les intérêts de l'élève sont, entre autres, à considérer.

#### 4.3.1.2 Les particularités de l'enseignement dans une classe non mixte de garçons

L'analyse révèle les réflexions de l'enseignant Emilio concernant son propre enseignement au sujet des relations entre l'enseignant et ses élèves. Également, les résultats présentés portent sur ses intentions et ses pratiques pédagogiques.

##### 4.3.1.2.1 Les relations enseignant-élèves

Premièrement, selon Emilio, un enseignant qui est lui-même motivé sera inspirant pour ses élèves. Deuxièmement, il est primordial que l'enseignant soit attentif aux besoins de ses élèves et qu'il prenne le temps de les connaître. Il faut qu'il s'intéresse à ce qu'ils aiment. Ensuite, Emilio ajoute que le respect et l'ouverture à la différence sont des attitudes que l'enseignant devrait adopter étant donné leur impact sur la motivation scolaire de ses élèves. Enfin, il faut que l'enseignant croie possible la réussite de l'élève ou à tout le moins sa progression dans ses apprentissages. Emilio pense que, dans les

milieux défavorisés, trop d'enseignants prévoient que leurs élèves vont échouer. Cette attitude, qu'il qualifie de négative, est ressentie par l'élève et elle nuit à sa motivation. Emilio insiste sur le fait que les enseignants devraient croire en la capacité de réussite de leurs élèves et, de plus, avoir des attentes élevées à leur égard : « On est à l'école pour apprendre. Ce n'est pas inné ». Outre les attitudes et les croyances de l'enseignant, il y a la structure scolaire qui agit sur la motivation de l'élève : « Le cycle rigide de neuf jours et les rangées d'oignons ne permettent pas beaucoup la différenciation pédagogique. » En fait, affirme Emilio : « il n'est pas facile de connaître ses élèves dans un tel environnement. » L'enseignant déplore cette situation parce que le fait de bien connaître ses élèves, leurs intérêts, leurs forces et leurs faiblesses « peut avoir des impacts sur leur motivation ».

En ce qui concerne sa relation avec les garçons, Emilio relève certaines spécificités qu'il attribue à sa propre masculinité. Ayant enseigné dans un milieu où plusieurs élèves étaient issus de familles monoparentales, il a remarqué qu'il avait un rôle à jouer en tant que modèle masculin. À travers ses interactions avec certains garçons, il pouvait ressentir l'absence du père à la maison : « Ils cherchaient quelque chose en moi comme quelque chose pour se sauver. C'était comme l'homme qui réussissait devant eux, l'enseignant. C'est pas qu'ils voulaient devenir des enseignants, mais c'était un modèle de réussite. »

#### 4.3.1.2.2 Les intentions pédagogiques

Emilio planifie ses cours en fonction des thèmes exploités en classe. La manière de les présenter importe beaucoup. Souvent, l'enseignant choisit des sujets qui se rapportent directement aux champs d'intérêt et au vécu de ses élèves. En parlant d'eux-mêmes, les élèves ont plus de facilité à faire des liens avec les notions enseignées. L'enseignement des langues est, selon Emilio, propice aux échanges sur les arts et la culture. Il souhaite que ses élèves s'ouvrent sur le monde.

Avant de devenir enseignant, Emilio était entraîneur sportif. Ce travail auprès des jeunes lui a servi dans son enseignement avec les garçons. Il veut que ces élèves se dépassent et qu'ils visent la réussite scolaire : « Ça a toujours été important pour moi que tu vises la réussite. » Il tente de placer ses élèves dans des situations où ils doivent se surpasser.

Emilio a aussi des intentions pédagogiques à long terme. Il accorde beaucoup d'importance au développement de l'autonomie de ses élèves. Il dit qu'il tente de rendre ses élèves autonomes, tout comme le ferait un parent pour ses enfants.

#### 4.1.1.2.3 Les pratiques pédagogiques

En ce qui concerne ses pratiques pédagogiques, Emilio aime que ses élèves travaillent de façon coopérative. « En situation de coopération », dit-il, « [...] l'élève est imputable face à son équipe. » Les élèves d'une même équipe ont des projets, des objectifs communs. L'équipe amène une force aux individus et tous les coéquipiers apprennent énormément des forces et des faiblesses de chacun. Selon l'enseignant, le modèle coopératif, s'il est bien utilisé, favorise indéniablement la motivation scolaire.

Avec les garçons, plus particulièrement, Emilio exploite beaucoup les technologies de l'information. L'intérêt des élèves est presque quasiment automatique. C'est une façon pour l'enseignant d'entrer dans l'univers de ses élèves : « Il s'agit [...] de les guider vers des apprentissages en entrant par cette porte-là. » Par exemple, l'avènement du tableau interactif a changé la dynamique de son enseignement. Grâce aux illustrations et aux interactions qu'apporte ce tableau, les cours deviennent plus attrayants pour les élèves. Emilio croit cependant que ce n'est qu'un outil, un outil très puissant, mais qui doit être exploité à bon escient.

Brièvement, pour Emilio il est important de s'intéresser à ses élèves et de bien les connaître. Pour les garçons, il est un modèle. Tout comme le ferait un entraîneur sportif, il leur demande de donner le meilleur d'eux-mêmes. Lorsqu'il prépare ses cours, ses

principales intentions pédagogiques se résument à trois priorités. D'une part, il tente de développer l'ouverture sur le monde. Aussi, il les aide à faire des liens avec leur quotidien. Enfin, il les amène à devenir autonomes. Pour soutenir la motivation des élèves, ses pratiques d'enseignement font appel au travail coopératif et il utilise les technologies de l'information pour stimuler l'intérêt des garçons.

#### 4.3.1.3 Les effets de la non-mixité sur le climat d'apprentissage

Finalement, l'analyse des propos de l'enseignant Emilio révèle sa perception des effets de la classe de garçons sur les attitudes de ses élèves, leur engagement cognitif et les relations qu'ils entretiennent entre eux.

##### 4.3.1.3.1 Les attitudes des garçons

Selon Emilio, les garçons du secondaire sont moins assidus, ponctuels, organisés et autonomes que les filles. Il arrive même que certains garçons qui possèdent ces caractéristiques soient victimes de moqueries surtout en première secondaire. Cependant, il affirme que dans une classe non mixte, les garçons n'ont pas autant tendance à imiter les autres que s'ils sont dans une classe mixte. Ils restent eux-mêmes. Aussi, dans un environnement masculin, ils se permettent de s'exprimer davantage. Emilio a observé, par exemple, que plus de garçons s'autorisent à prendre un rôle de leader au sein de leur groupe d'appartenance masculin.

Emilio a aussi remarqué que les garçons sont généralement portés à travailler rapidement et à être actifs. Dans une classe masculine, les élèves sont privés des modèles féminins en ce qui concerne l'organisation, la structure du travail et l'autonomie. Emilio insiste sur le fait qu'une des missions de l'école est de socialiser l'élève. Pour lui, la classe mixte offre plus de possibilités aux garçons de développer leurs aptitudes sociales.

#### 4.3.1.3.2 L'engagement cognitif

En ce qui concerne l'engagement cognitif, Emilio avance que les garçons regroupés dans une classe masculine sont possiblement plus attentifs que dans une classe mixte, car les filles représentent souvent des occasions de distraction pour les garçons de cet âge. L'enseignant ajoute que, s'il est à la tête d'un groupe composé exclusivement de garçons, il peut planifier ses cours en fonction des besoins et des champs d'intérêt de ceux-ci, ce qui peut les inciter à être attentifs.

#### 4.3.1.3.3 Les relations entre les élèves

Quant aux relations entre les élèves, Emilio croit que la non-mixité masculine procure un contexte favorable aux amitiés. Un garçon qui est en contact avec d'autres garçons a l'occasion de rencontrer des jeunes qui partagent ses intérêts. L'enseignant Emilio note aussi que les garçons sont naturels dans un environnement non mixte : « Ils peuvent être », agir avec plus de spontanéité que s'ils voulaient impressionner des filles.

L'environnement sexué, selon Emilio, porte aussi les garçons à se comparer entre eux. L'esprit de compétition qui règne au sein d'un groupe de garçons peut s'avérer néfaste pour certains élèves, notamment ceux qui se sentent moins compétents. Pour ceux qui n'aiment pas la compétition, la présence des filles aurait un effet modérateur sur la dynamique d'un groupe : « L'équilibre vient un peu plus naturellement quand t'as une classe mixte. » Il est plus difficile de retrouver un climat non compétitif dans une classe composée uniquement de garçons.

En somme, Emilio est d'avis que les garçons qui étudient dans un environnement non mixte ont tendance à avoir un comportement plus naturel et à être moins distraits. Certains se permettent de parler davantage et même d'exercer leur leadership au sein du groupe. Un tel contexte facilite les amitiés. De plus, enseigner dans une classe de garçons aide l'enseignant à ajuster son enseignement aux besoins et aux intérêts de ses élèves. Cependant, sans la présence des filles, les garçons sont privés de modèles d'élèves généralement organisés et autonomes.

#### 4.3.2 Récit de pratique de l'enseignant Emilio

Contrairement aux deux autres enseignants, Anna et Jocelyn, Emilio n'a pas décrit d'événements précis dans son récit de pratique. Il explique comment il réussit à motiver, de manière générale, ses élèves d'un groupe non mixte de garçons. L'analyse de ses propos comporte tout de même des éléments relativement à ses représentations de la motivation scolaire et aux particularités de l'enseignement dans une classe de garçons.

##### 4.3.2.1 Les représentations de la motivation scolaire

Au sujet des représentations de la motivation scolaire, le récit de pratique d'Emilio comporte principalement des facteurs de la motivation scolaire.

##### 4.3.2.1.1 Les facteurs de motivation scolaire

Lorsqu'il enseigne l'anglais langue seconde, Emilio aime organiser des projets avec ses élèves. La réalisation d'un projet d'envergure est, selon lui, une source importante de motivation pour tous ses élèves et spécialement pour les garçons. L'enseignant a remarqué que dans les groupes non mixtes de garçons, les élèves se mobilisent pour réaliser des projets à long terme. En travaillant sur un projet pendant un mois ou deux, ils ont la chance de prendre du recul quant à leur production, de peaufiner leur travail et d'en constater les améliorations. Selon Emilio, cette manière d'apprendre est plus motivante pour les garçons que les travaux de courte durée dont il parle ainsi : « tu l'as où tu l'as pas et souvent tu ne sais pas pourquoi. »

##### 4.3.2.2 Les particularités de l'enseignement dans une classe non mixte de garçons

Selon le récit de pratique de l'enseignant Emilio, les particularités de l'enseignement dans une classe non mixte de garçons touchent surtout les relations entre l'enseignant et ses élèves ainsi que les intentions et les pratiques pédagogiques susceptibles de favoriser la motivation scolaire.

#### 4.3.2.2.1 Les relations enseignant-élèves

Pour Emilio, un aspect important de la motivation des garçons concerne la qualité de la relation qu'il entretient avec ses élèves. Il définit cette relation comme étant l'interaction à la fois avec l'élève au sein du groupe et avec lui « comme personne unique, comme humain ». Emilio considère que l'enseignant et l'élève sont tous deux responsables de la relation. Pour cette raison, il est essentiel de bien préciser les attentes réciproques dès le départ.

#### 4.3.2.2.2 Les intentions pédagogiques

Emilio souligne que tous les enseignants sont à la fois spécialistes de leur matière et spécialistes de la pédagogie. Ainsi, un bon pédagogue connaît les élèves avec lesquels il travaille. Ses intentions d'enseignement sont fortement liées aux caractéristiques de ses élèves. Il connaît les différences entre les sexes, les âges et les cultures. L'enseignant doit savoir s'adapter à sa classe, car tous les élèves n'ont pas la même manière d'apprendre. En ce qui concerne les classes non mixtes, l'enseignant vise dans sa planification pédagogique à respecter les particularités des garçons dont plusieurs sont similaires. Même si tous les garçons du groupe ne sont pas pareils, il demeure qu'ils ont plusieurs points en commun tant en ce qui concerne leur manière d'apprendre que leurs champs d'intérêt.

#### 4.3.2.2.3 Les pratiques pédagogiques

Selon Emilio, la meilleure manière de susciter la motivation des garçons en classe, c'est de s'inspirer de leur bagage affectif et cognitif : « Connaître les garçons, c'est leur demander qui ils sont, c'est leur permettre d'être qui ils sont. » L'enseignant doit réfléchir à ses pratiques enseignantes et les mettre en lien avec les besoins des garçons, qu'ils soient communs à tous ou individuels. Au début d'une année d'enseignement, Emilio analyse les besoins de l'ensemble des élèves, mais aussi les besoins de chacun d'eux. Les sujets et les thèmes des premières semaines d'école touchent toujours le vécu familial, scolaire et social. C'est après cette période d'appropriation qu'il peut ajuster



ses pratiques et proposer des situations d'apprentissage qui tiennent compte des besoins et des préférences des garçons.

Enfin, Emilio constate les bénéfices de l'enseignement avec les technologies de l'information et de la communication suscite l'intérêt. Il a observé que ces technologies représentent une «plus value» pour plusieurs garçons. Les garçons ont la chance de démontrer leurs talents lorsqu'ils travaillent avec les technologies de l'information et de la communication. Emilio les utilise beaucoup dans son enseignement.

#### 4.3.3 Le portrait d'Emilio

Le portrait d'Emilio est une synthèse de l'analyse des données recueillies au cours de l'entrevue et à la lecture de son récit de pratique. Le tableau suivant (Tableau 12) résume les résultats obtenus en lien avec les trois objectifs de notre recherche.

**Tableau 12**

<b>Résultats obtenus en lien avec les objectifs de recherche</b>	
<b>Objectif 1</b>	
<b>Connaitre et analyser les représentations quant à la motivation scolaire en contexte non mixte masculin au secondaire</b>	
<b>Emilio</b>	
<b>Le sens accordé à la motivation scolaire</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Engagement scolaire</li> </ul>
<b>Les manifestations de la motivation scolaire</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Assiduité</li> <li>• Ponctualité</li> <li>• Persévérance dans les tâches scolaires</li> </ul>
<b>Les facteurs de la motivation scolaire</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Soutien de la famille</li> <li>• Implication de l'enseignant</li> <li>• Implication de l'élève</li> <li>• Projet d'envergure</li> <li>• Différenciation pédagogique</li> </ul>

---

**Objectif 2**

**Connaitre et analyser les intentions et les pratiques pédagogiques en lien avec la motivation scolaire dans une classe de garçons au secondaire**

**Emilio**

**Les intentions pédagogiques**

- Mettre en relation le contenu enseigné et les expériences de vie de ses élèves
- Susciter une ouverture sur le monde
- Inciter ses élèves à se surpasser
- Développer l'autonomie des élèves
- Connaître chacun de ses élèves

**Les pratiques pédagogiques**

- Travail coopératif
- Utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC)
- Projets d'envergure
- Différenciation pédagogique

**Relations enseignant-élèves**

- Responsabilité partagée
- Enseignant
  - motivé
  - attentif aux besoins de ses élèves
  - respectueux et ouvert à la différence
  - croit en la capacité de progresser et de réussir de l'élève
  - a attentes élevées
  - précise ses attentes
  - interagit avec élève comme membre d'un groupe et comme personne unique

---

**Objectif 3**

**Analyser les effets perçus de la non-mixité sur le climat d'apprentissage dans une classe de**

---

**garçons au secondaire****Emilio****Les attitudes des garçons**

- Peu assidus et ponctuels
- Peu organisés et autonomes
- Peu perfectionnistes
- Rapides au travail
- Concentrés peu longtemps
- Authentiques
- Actifs

**L'engagement cognitif**

- Attention en classe

**Les relations entre les élèves**

- Amitiés facilitées
- Authenticité
- Esprit de compétition

Afin de résumer l'analyse des données recueillies auprès d'Emilio en lien avec l'atteinte des objectifs de la recherche, voici un sommaire du tableau synthèse 12 précédent. Rappelons que nous n'avons pas collecté de données auprès d'élèves de l'enseignant Emilio. Le premier objectif était de connaître et analyser les représentations quant à la motivation scolaire en contexte de non-mixité masculine. Pour Emilio, la motivation scolaire est synonyme d'engagement scolaire. Elle se manifeste par l'assiduité, la ponctualité et la persévérance dans les tâches scolaires. Selon lui, les principaux facteurs de motivation scolaire sont les valeurs véhiculées au sein de la famille, dont la valeur positive accordée à l'école, l'implication de l'élève et l'engagement de l'enseignant.

Le second objectif de notre recherche consistait à connaître et analyser les intentions et les pratiques pédagogiques susceptibles de favoriser la motivation scolaire dans une classe de garçons au secondaire. À propos de cet objectif, nous retenons que, dans son enseignement, Emilio vise des effets à long terme. Il crée des activités pédagogiques permettant une ouverture sur le monde et offrant la possibilité de mettre en relation le contenu enseigné et les expériences de vie de ses élèves. La structure de ses cours incite

ses élèves à développer leur autonomie et à se surpasser. Les pratiques pédagogiques d'Emilio consistent surtout à encourager le travail coopératif et à permettre aux élèves d'exploiter les technologies de l'information. De plus, les activités pédagogiques qu'il propose répondent aux besoins affectifs et cognitifs des garçons. Selon Emilio, la relation que l'enseignant établit avec ses élèves influence beaucoup la motivation scolaire. L'enseignant doit à la fois instaurer une relation avec le groupe et avec chacun de ses membres. Un enseignant engagé, attentif aux besoins de ses élèves, respectueux et ouvert aux différences saura créer un lien de confiance avec ses élèves. Il doit avant tout avoir la conviction que ses élèves peuvent réussir. Toutefois, cela ne suffit pas. L'enseignant doit aussi avoir des attentes élevées à l'égard de chacun de ses élèves. Comme la relation pédagogique nécessite l'investissement de tous, il importe que l'enseignant et les élèves précisent leurs attentes dès le début de l'année scolaire.

En ce qui a trait au troisième objectif de notre recherche consistant à analyser les effets perçus de la non-mixité sur le climat d'apprentissage dans une classe de garçons au secondaire, la perception d'Emilio est plutôt positive. Les garçons ont des comportements plus naturels que dans une classe mixte. L'absence de filles leur permet d'être plus attentifs, car ces dernières représentent des occasions de distraction. Également, le contexte de non-mixité chez les garçons est favorable aux amitiés. Par contre, ce contexte encourage aussi l'esprit compétitif. Pour Emilio, cet aspect peut s'avérer négatif pour les garçons qui n'aiment pas se retrouver en situation de compétition.

#### 4.4 Différences et similitudes quant aux propos des trois enseignants rencontrés

Tout d'abord, en ce qui concerne les représentations de la motivation scolaire, il y a des similarités entre les propos des enseignants, quant au sens accordé à la motivation scolaire, aux manifestations de la motivation et aux facteurs de motivation. Premièrement, la manière dont Anna décrit la motivation scolaire s'apparente à la fois à la description d'Emilio et de Jocelyn. L'enseignante lui donne le sens de persévérance

menant à la réussite scolaire alors qu'Emilio et Jocelyn décrivent respectivement la motivation scolaire par les termes engagement scolaire et désir d'accomplissement. Également, Emilio et Anna s'entendent sur les manifestations de la motivation scolaire d'une classe non mixte. Selon Emilio, elle se manifeste par l'assiduité, la ponctualité et la persévérance dans les tâches scolaires. Dans le même sens, Anna croit que ses élèves sont motivés lorsqu'ils travaillent de façon soutenue et qu'ils ne perdent pas leur temps en classe. En ce qui a trait aux facteurs de la motivation scolaire mentionnés par les enseignants, on retrouve deux similarités entre les représentations d'Anna et de Jocelyn. En effet, tous deux attribuent la motivation aux activités ludiques proposées par l'enseignant et à la confiance de l'élève à relever des défis. Lorsque nous regardons les facteurs de la motivation dans leur ensemble, les trois participants considèrent que l'implication de l'enseignant est importante.

Ensuite, à l'analyse des données obtenues relatives aux particularités de l'enseignement dans une classe non mixte de garçons, nous constatons certaines ressemblances chez les trois enseignants participants quant aux relations entre l'enseignant et ses élèves, aux intentions et pratiques pédagogiques. En ce qui a trait aux relations que l'enseignant entretient avec les garçons de sa classe, Emilio croit que l'enseignant doit être attentif aux besoins de ses élèves et dans la même optique, Anna dit que l'enseignant doit s'intéresser à ce que les garçons vivent. L'analyse des données recueillies auprès d'Emilio et de Jocelyn au sujet des relations entre l'enseignant et ses élèves présentent également des similitudes. En effet, Emilio indique que l'enseignant doit être respectueux envers ses élèves, manifester de l'ouverture à la différence et interagir avec chacun d'eux personnellement. Similairement, Jocelyn affirme que l'enseignant d'un groupe non mixte de garçons doit s'impliquer auprès de chaque élève. Concernant les intentions pédagogiques d'Emilio, nous retrouvons des ressemblances à la fois avec celles d'Anna et de Jocelyn. Lorsqu'il enseigne, Emilio incite ses élèves à se surpasser et Anna vise à les faire progresser. Emilio et Jocelyn visent tous deux à mettre en relation le contenu enseigné et les expériences de vie de leurs élèves. En particulier, Jocelyn tente de rendre intéressantes les notions scolaires en les adaptant aux champs d'intérêt

masculins. En ce qui a trait aux pratiques pédagogiques, on observe des ressemblances chez Emilio et Jocelyn. Emilio opte pour le travail coopératif et Jocelyn dit favoriser le travail de groupe et les activités développant les compétences sociales.

Enfin, concernant les effets de la non-mixité sur le climat d'apprentissage, on constate des similarités entre les données portant sur les attitudes et les comportements des élèves, la persévérance scolaire ainsi que les relations qu'ils entretiennent entre eux. Afin de décrire l'attitude et les comportements des garçons d'une classe sexuée, Emilio et Anna utilisent des termes ayant des significations similaires. Ils utilisent respectivement les qualificatifs actifs et énergiques. Aussi, les deux hommes utilisent tous deux le terme authentiques afin de décrire l'attitude des garçons. Jocelyn et Anna remarquent que la non-mixité accroît les comportements immatures et a un effet sur l'aisance des garçons à s'exprimer et à poser des questions. Notons que les qualificatifs utilisés par Jocelyn pour définir les attitudes et les comportements des garçons d'une classe non mixte sont généralement positifs : solidaires, obéissants, francs et ouverts. Par contre, Emilio et Anna décrivent plutôt les attitudes et les comportements des garçons en termes négatifs. Emilio parle d'élèves peu assidus, peu ponctuels, peu organisés et peu autonomes et Anna les décrit comme étant narquois et facétieux. Ajoutons que Emilio porte principalement attention aux attitudes et comportements des garçons qui touchent l'apprentissage alors qu'Anna et Jocelyn s'intéressent plutôt à leurs attitudes sociales. Quant à la persévérance scolaire, Jocelyn note que les garçons qui étudient en contexte non mixte sont plus enclins à faire des efforts. En ce sens, Anna mentionne la compétence accrue des élèves, mais seulement lorsqu'ils réalisent des tâches qui conviennent à la masculinité. On constate que Jocelyn est très élogieux à l'égard de la non-mixité alors que les propos d'Anna et Emilio sont plus nuancés. Finalement, on retrouve des ressemblances entre l'analyse des données reliées aux relations entre les élèves de Jocelyn et ceux d'Anna. Tous deux relèvent que l'environnement masculin favorise à la fois un esprit de compétition entre les élèves, mais aussi un climat de solidarité dans lequel les amitiés sont facilitées.

#### 4.5 Distinctions et similitudes entre les deux groupes d'élèves

L'analyse des données recueillies auprès des garçons révèle plusieurs similarités entre les deux groupes en ce qui concerne leurs représentations de la motivation scolaire. Effectivement, nous retrouvons des ressemblances en ce qui a trait aux trois sous-catégories : le sens accordé à la motivation scolaire, les manifestations et les facteurs de motivation scolaire. Premièrement, les deux groupes décrivent la motivation scolaire comme étant la persévérance dans la tâche. Les groupes de Jocelyn et Anna bonifient tous deux leur description de la motivation scolaire en lui attribuant respectivement l'intérêt de participer aux tâches scolaires et le plaisir dans l'exécution des tâches. Deuxièmement, les données concernant les manifestations de la motivation scolaire se recoupent chez les élèves de Jocelyn et ceux d'Anna. Les deux groupes d'élèves signalent, au sujet des élèves motivés, la bonne humeur, l'attention en classe, la participation et l'intérêt pour les tâches et les activités et le respect des exigences de l'enseignant. Troisièmement, deux facteurs de la motivation scolaire sont communs aux deux groupes soit l'humour de l'enseignant et les aspirations futures de l'élève.

L'analyse des données portant sur les particularités de l'enseignement dans une classe non mixte masculine fait ressortir une seule similarité entre les deux groupes de garçons interviewés. Les deux groupes d'élèves parlent des relations qu'entretient l'enseignant avec ses élèves et mentionnent qu'elles sont teintées par l'humour de l'enseignant. Un coup d'œil sur les intentions pédagogiques de l'enseignant d'une classe de garçons indique que les élèves du groupe de Jocelyn insistent surtout sur l'aspect relationnel des intentions pédagogiques alors que les élèves d'Anna parlent plutôt de l'aspect professionnel des intentions pédagogiques de leur enseignante. En ce qui concerne les pratiques pédagogiques, les élèves d'Anna notent que leur enseignante essaie de s'adapter au groupe alors que selon les élèves de Jocelyn, leur enseignant axe ses pratiques sur l'individu.

Finalement, l'analyse des effets de la non-mixité sur le climat d'apprentissage nous a permis de trouver des points communs aux deux groupes interviewés en ce qui concerne les attitudes des garçons et les relations interpersonnelles et une opposition quant à leur engagement cognitif. Tout d'abord, les deux groupes d'élèves estiment que certaines

attitudes telles que le sens de l'humour, l'authenticité, le respect des consignes, la solidarité et la coopération entre les élèves constituent des effets du contexte de non-mixité dans lequel ils étudient. En ce qui concerne les relations qu'entretiennent les garçons dans une classe non mixte, les deux groupes s'entendent sur le fait que l'atmosphère y est agréable et favorable au climat d'apprentissage. Aussi, le groupe de Jocelyn mentionne l'entraide et la bonne entente entre les élèves. En ce sens, le groupe d'Anna note l'ouverture aux autres et la possibilité de parler sans se faire juger. Finalement, l'analyse des données portant sur l'engagement cognitif montre une opposition entre les propos des élèves de Jocelyn et ceux d'Anna. Le premier groupe affirme que la concentration est favorisée par la non-mixité alors que les élèves de l'enseignante Anna se disent moins concentrés dans ce contexte que lorsqu'ils étudiaient dans un groupe mixte.



## CHAPITRE V

### INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Notre objectif principal était d'analyser l'enseignement dans une classe de garçons au secondaire en lien avec la motivation scolaire des élèves. Afin d'y parvenir, trois objectifs spécifiques ont été poursuivis : connaître et analyser les représentations d'enseignants et d'élèves du secondaire quant à la motivation scolaire; connaître et analyser les intentions et les pratiques pédagogiques relativement en rapport avec la motivation scolaire dans une classe de garçons au secondaire; analyser les effets perçus de la non-mixité sur le climat d'apprentissage dans une classe de garçons au secondaire. L'analyse des données a été réalisée en fonction d'un canevas qui comportait trois thèmes : les représentations de la motivation scolaire, l'enseignement dans une classe de garçons et les effets de cette non-mixité.

Dans ce chapitre, nous présentons notre interprétation des résultats. En premier lieu, la motivation scolaire est placée en grande partie sous la responsabilité des enseignants et elle est particulièrement due à la relation qu'ils entretiennent avec leurs élèves. En deuxième lieu, les enseignants rencontrés singularisent leurs intentions et leurs pratiques pédagogiques en fonction de la non-mixité masculine de leur classe. Ils n'ont pas recours à la compétition pour motiver leurs élèves. En troisième lieu, les garçons interrogés adoptent des attitudes et des comportements particuliers dans une classe non mixte. Finalement, les effets perçus sur la concentration et la persévérance des garçons sont variés.

#### 5. 1 L'enseignant, principal facteur de la motivation scolaire

Selon l'interprétation des résultats, les enseignants seraient en majeure partie responsables de la motivation scolaire des élèves auxquels ils enseignent. Des auteurs

cités dans les chapitres précédents vont dans le même sens, tandis que nos résultats ne corroborent pas les affirmations de certains autres auteurs.

D'après les enseignants Jocelyn, Anna et Emilio, l'enseignant lui-même représente l'un des principaux facteurs de la motivation de ses élèves. En effet, l'analyse des données recueillies auprès de Jocelyn révèle qu'il attribue la motivation, entre autres, à un environnement de classe sécurisant instauré par l'enseignant, au sens de l'humour de l'enseignant et aux activités ludiques, manuelles ou sportives que l'enseignant planifie pour ses élèves masculins. Selon Anna, la relation harmonieuse que l'enseignant entretient avec ses élèves et les choix pédagogiques qu'il fait en fonction des garçons favorisent la motivation scolaire. Pour Emilio, l'implication de l'enseignant auprès de son groupe, la différenciation pédagogique et l'organisation de projets d'envergure appréciés par les garçons suscitent la motivation de ses élèves.

À l'instar de leurs enseignants, les deux groupes de garçons qui ont participé aux entrevues collectives attribuent la motivation scolaire principalement à leurs enseignants. Les élèves de Jocelyn nomment, parmi les facteurs de motivation scolaire, la pédagogie diversifiée, les explications claires, la rigueur et l'humour de leur enseignant. Ces garçons ajoutent que l'enseignant suscite la motivation s'il sait établir une atmosphère calme dans la classe et intégrer régulièrement des activités physiques à la journée de classe. Selon les garçons du groupe d'Anna, certaines attitudes des enseignants telles que l'humour, la bonne humeur et le dynamisme favorisent la motivation scolaire des garçons.

Plusieurs écrits recensés révèlent que l'enseignant est un facteur déterminant de la motivation scolaire. Selon Lemery (2004), il est un agent important de la motivation scolaire. L'environnement structuré qu'offre l'enseignant, nommé par Jocelyn comme facteur important de la motivation scolaire, rappelle les propos des chercheurs Martino, Mills & Lingard (2005) et Marsolais (2003). Ces auteurs affirment que les garçons se sentent à l'aise lorsqu'ils sont fermement encadrés et qu'on leur attribue des balises claires. Marsolais (2003) affirme de plus que les garçons répondent bien à la hiérarchie structurée que l'on retrouve dans les sports. Pour leur part, Fortin, Royer, Marcotte et

Potvin (2005) affirment que, selon les résultats de leur recherche, l'environnement de classe figure parmi les principaux facteurs extrinsèques associés à la motivation scolaire. Tout comme Jocelyn et ses élèves, les auteurs Mulholland, Hansen et Kaminski (2004), Martino, Mills et Lingard (2005) ainsi que le Gouvernement du Québec (2003) proposent aux enseignants d'alterner période d'enseignement et jeu ou activité physique afin de soutenir l'intérêt des garçons. Finalement, l'enseignant Jocelyn partage en quelque sorte l'avis de Neidlinger (2011) au sujet de l'importance d'offrir aux garçons des activités d'apprentissage situées dans leurs champs d'intérêt afin de susciter leur motivation scolaire.

En somme, les enseignants et les élèves participants ainsi que maints chercheurs remettent cette importante responsabilité de motiver les élèves entre les mains de l'enseignant. Cependant, même si l'enseignant prépare des activités ludiques, intègre la pédagogie différenciée à la journée de classe, maintient un climat propice aux apprentissages et possède un bon sens de l'humour, certains élèves ne seront jamais motivés. En réalité, l'élève n'est-il pas le premier responsable de sa propre motivation? C'est ce qu'affirme Viau (2000). Si l'élève se situe au cœur de ses apprentissages (Gouvernement du Québec, 2006), l'enseignant ne serait pas le principal facteur de la motivation scolaire de ses élèves. À ce propos, Charlot (1997) insiste sur la responsabilité personnelle de l'individu, affirmant que pour apprendre, il faut vouloir apprendre et pour pouvoir assimiler des savoirs, l'individu doit se mobiliser. Dans le même sens, Rogers (1968, dans Legendre 2000) a auparavant déclaré que l'enfant apprend seulement ce qu'il a le désir d'apprendre.

## 5.2 La relation harmonieuse entre l'enseignant et ses élèves : facteur de motivation

L'analyse des données révèle que la relation entre l'enseignant et ses élèves d'un groupe non mixte de garçons représente un important facteur de la motivation scolaire. Les enseignants ainsi que les élèves décrivent cette relation de manière très positive. D'une part, les enseignants se disent attentifs aux besoins des élèves. D'autre part, les deux groupes de garçons apprécient beaucoup l'humour de leur enseignant. Ils accordent de la

valeur à l'humour dans leurs relations avec leurs pairs. De plus, l'analyse des données révèle qu'il s'agit aussi pour les enseignants d'un élément très important de leur relation avec leurs élèves. Jocelyn désigne l'humour comme étant un facteur déterminant de la motivation scolaire.

Ces résultats corroborent les écrits de plusieurs auteurs qui affirment qu'une relation harmonieuse entre l'enseignant et ses élèves a des effets positifs sur la motivation et la réussite scolaire (Fortin, Royer, Marcotte et Potvin, 2005; Bujold et St-Pierre 1996; Connell et Wellborn 1991, Wentzel, 1998). De plus, l'enseignant qui développe une relation positive avec ses élèves favoriserait leur engagement scolaire (Connell et Welborn 1991) et leur intérêt pour l'école (Wentzel,1997). Aussi, selon Fortin, Royer, Marcotte et Potvin (2005), les attitudes positives des enseignants à l'égard de leurs élèves constituent un facteur de la motivation scolaire. Dans cette optique, nous supposons également que l'enseignant accorde une importance primordiale à ses pratiques d'enseignement.

### 5.3 Des intentions et des pratiques pédagogiques adaptées à une classe de garçons

L'analyse des données recueillies auprès des enseignants et des élèves montre que les enseignants singularisent leurs intentions et leurs pratiques pédagogiques en fonction des garçons. Rappelons que les intentions pédagogiques constituent les raisons d'agir des enseignants (Portelance, 1999) et qu'elles sont directement dirigées vers les élèves et leurs apprentissages. Dans les paragraphes suivants, nous présentons distinctement l'analyse des propos des enseignants Jocelyn, Anna et Emilio en indiquant la concordance avec certains écrits scientifiques.

#### 5.3.1 Les intentions et les pratiques de Jocelyn en harmonie avec les intérêts des garçons et leur besoin de socialisation

Jocelyn adapte le contenu de ses leçons aux besoins des garçons. Il essaie de rendre les notions attrayantes. Par exemple, les lectures qu'il propose à ses élèves portent principalement sur des sujets susceptibles d'intéresser les garçons. L'analyse de ses propos au sujet de ses intentions et de ses pratiques pédagogiques correspond aux

affirmations de Altet (2002) sur les pratiques d'enseignement. Selon l'auteure, l'enseignant doit harmoniser le contenu de ses leçons avec les caractéristiques des élèves en plus de gérer ses rapports avec ses élèves et leur conduite. Aussi, Altet (2002) insiste sur le fait que l'enseignant doit encourager la socialisation des élèves. En ce sens, il arrive régulièrement à Jocelyn de préparer des activités inspirées de la vie quotidienne des garçons. Ces activités suscitent leur participation ainsi que des échanges riches au sein du groupe. Jocelyn a exprimé les intentions qui l'incitent à adopter de telles pratiques d'enseignement. Selon lui, en plus de favoriser les relations harmonieuses à la fois entre l'enseignant et ses élèves et entre les élèves, les échanges et les discussions de groupe amènent les élèves à développer des aptitudes sociales telles que l'écoute et le respect. Dans le même esprit, Jocelyn prépare des activités d'apprentissage qui nécessitent le travail de groupe cherchant à développer chez ses élèves la solidarité et la coopération. Et il a observé que les garçons participent avec enthousiasme à ce type d'activités.

### 5.3.2 Les intentions et les pratiques de Anna en harmonie avec les besoins d'accompagnement des garçons

L'enseignante Anna reconnaît les besoins spécifiques des garçons, ce qui l'amène à modifier son enseignement lorsqu'elle est en présence de groupes composés uniquement de garçons. En modélisant les tâches, elle les accompagne davantage que ses groupes mixtes dans les activités d'apprentissage et les tâches qu'elle leur propose. Aussi, comme elle sait que les garçons n'apprécient pas les longs discours, l'enseignante s'exprime avec concision et elle s'oblige à transmettre de manière claire de courtes explications. Cette pratique d'Anna pourrait, en partie, être associée aux affirmations de Gurian et Ballew (2003) selon lesquelles les garçons assimilent plus difficilement que les filles les notions et les explications qui leur sont transmises oralement. Toujours selon l'enseignante, pour qu'elles suscitent la motivation, les tâches proposées aux garçons doivent représenter des défis surmontables. Les élèves doivent avoir confiance en leurs moyens et savoir qu'ils seront capables de réaliser la tâche demandée. Pour cette raison, Anna leur propose des défis ayant un niveau de complexité à leur mesure. Comme l'indique Lemery (2004),

afin de s'engager dans une tâche, l'élève doit sentir qu'il a le pouvoir de réaliser ce qu'il entreprendra. Dans le même sens, Viau (2000) considère que l'une des conditions à respecter pour susciter la motivation de ses élèves est de leur proposer des tâches réalistes.

### 5.3.3 Les intentions et les pratiques d'Emilio en harmonie avec les expériences de vie des garçons

Lorsqu'il enseigne à des groupes non mixtes de garçons, Emilio s'assure de mettre le contenu de ses leçons en relation avec les expériences de vie de ses élèves. Il tient compte, entre autres, de leur contexte familial, leur personnalité et leurs loisirs. À l'instar de son collègue Jocelyn, il valorise le travail coopératif. L'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) et la différenciation pédagogique représentent pour lui des pratiques pédagogiques bénéfiques dans une classe de garçons. Pour Emilio, les TIC représentent un moyen de capter l'attention de ses élèves. Et elles donnent en quelque sorte à l'enseignant l'occasion de partager leurs habitudes de vie. De plus, Emilio offre à ses élèves de réaliser des projets d'envergure. À l'instar de Martino, Mills et Lingard (2005), il croit que les élèves qui sont engagés dans des projets stimulants développent des compétences scolaires. Considérant que les garçons ont généralement plus de « difficulté à s'organiser » que les filles, comme l'affirment Baker (2002) ainsi que Martino, Mills et Lingard (2005), Emilio vise à développer chez ses élèves masculins la capacité à bien planifier et organiser leur travail en classe. Il déplore que certains enseignants aient tendance à diminuer leurs attentes envers les garçons, alors qu'ils devraient plutôt leur transmettre des outils afin qu'ils puissent améliorer leurs compétences (Mulholland, Hansen et Kaminski 2004).

Les intentions d'enseignement et les pratiques pédagogiques des trois enseignants, qui s'harmonisent respectivement avec les intérêts, les besoins d'accompagnement et les expériences de vie des garçons, mettent en évidence que les enseignants tiennent compte des particularités de leurs élèves. Ils utilisent différents moyens pour les aider à maintenir leur motivation scolaire.

#### 5.4 La compétition : un moyen inutilisé par les enseignants pour motiver les garçons

La lecture de plusieurs articles scientifiques indique que la compétition est un élément important à intégrer aux pratiques pédagogiques car, elle aurait des effets positifs chez les garçons. Selon Mulholland, Hansen et Kaminski (2004) ainsi que Martino, Mills et Lingard (2005), les garçons aiment se retrouver en situation de compétition. De plus, les auteurs affirment que cette pratique favorise la concentration des élèves. Dans le même sens, Lemery (2004) croit que l'enseignant devrait donner à ses élèves la possibilité de se faire concurrence.

Toutefois, selon l'analyse des données de notre étude, la compétition n'est en fait pas perçue par les enseignants comme ayant des effets positifs. La compétition est peu présente dans les classes de garçons de Jocelyn, Anna et Emilio. En effet, les enseignants intègrent des activités à caractère ludique dans leurs pratiques d'enseignement, sans créer toutefois un esprit compétitif en classe.

Lorsqu'ils enseignent, Jocelyn, Anna et Emilio n'encouragent pas leurs élèves à être compétitifs. Jocelyn accorde beaucoup d'importance aux résultats scolaires des garçons de sa classe. D'ailleurs, son récit de pratique fait principalement mention du succès de ses anciens élèves à la suite de leur passage dans sa classe de garçons. L'enseignant valorise l'amélioration au point de vue des résultats scolaires et du dépassement de soi et non la concurrence entre élèves.

Jocelyn et Anna croient que les garçons sont motivés par les activités à caractère ludique. C'est la raison pour laquelle ils en intègrent dans leur enseignement, sans pour autant créer un climat de compétition en classe. Pour répondre au besoin de compétition des garçons, Anna organise, occasionnellement, des tournois ou des concours amicaux. Pour sa part, Emilio souligne l'atmosphère compétitive qui règne naturellement au sein d'un groupe de garçons. Selon lui, l'esprit de compétition peut s'avérer néfaste pour certains élèves. L'enseignant n'encourage donc pas la concurrence entre les élèves. Il les invite plutôt à se dépasser eux-mêmes et valorise les efforts de chacun.

Étant extrinsèque, la compétition demeure un facteur de motivation fragile. Les trois enseignants préfèrent susciter le dépassement de soi chez leurs élèves. Selon Lemery (2004), ce sont les facteurs de motivation intrinsèque qui amènent les élèves à s'engager

réellement. Cependant, la plupart des garçons ne répugnent pas aux activités compétitives mises en place en classe. Ils y prennent généralement plaisir. Les activités ludiques proposées par Jocelyn, Anna et Emilio pourraient répondre indirectement aux besoins de compétition de leurs élèves.

### 5.5 Les comportements et les attitudes propres aux garçons en contexte de non-mixité

Parmi les effets de la non-mixité nommés par les participants, on compte les comportements et les attitudes propres aux garçons. L'authenticité des élèves est l'attitude qui a été le plus souvent nommée par les participants comme étant associée à la non-mixité masculine de la classe. En effet, Jocelyn, Emilio et les deux groupes d'élèves croient que les garçons agissent de manière plus naturelle lorsqu'ils étudient en contexte de non-mixité. Également, l'aisance à s'exprimer devant la classe a été observée par Jocelyn et Anna. À ce sujet, l'étude de Mulholland, Hansen et Kaminski (2004) révèle que les garçons, lorsqu'ils ne sont pas intimidés par la présence du sexe opposé, ont tendance à s'exprimer davantage lors des discussions de classe. Spielhagen (2006) abonde dans le même sens affirmant que l'environnement non mixte permet aux garçons de relever plus de défis et de prendre plus de risques tels que la prise de parole en classe. De cette aisance à agir avec authenticité découlent certaines attitudes et certains comportements considérés par les participants comme étant plutôt négatifs. Par exemple, selon Anna, les garçons d'une classe masculine ont tendance à plaisanter et à se comporter de manière plus infantile que s'ils étaient dans une classe mixte. L'enseignante ajoute que, dans un groupe non mixte, les garçons sont plus narquois et irrespectueux les uns envers les autres. Selon Emilio, les garçons qui ne peuvent pas bénéficier de l'influence positive des filles ne peuvent pas observer et adopter des comportements qui expriment l'autonomie et le sens de l'organisation. Conséquemment, les garçons sont moins assidus, ponctuels, organisés, autonomes et perfectionnistes que lorsqu'ils étudient avec des filles. Emilio ajoute que les garçons ont généralement une capacité de concentration moins forte que les filles et qu'en présence de ces dernières, ils sont moins concentrés, car elles présentent des occasions de distraction. Lorsqu'ils travaillent, ils ont



tendance à varier l'intensité de leur engagement cognitif et ils doivent changer d'activité fréquemment. Généralement, ils se concentrent ardemment puis ils relâchent. Emilio confirme ainsi ce que les scientifiques Martino, Mills, et Lingard ( 2005) ont constaté : les garçons peuvent difficilement exécuter une tâche pendant une longue période de temps.

#### 5.6 Des relations vraies entre les élèves d'une classe de garçons

Blair et Sanford (1999) indiquent que les relations entre les garçons qui évoluent dans des classes non mixtes sont positives. Toutefois, l'analyse des données recueillies auprès de nos participants ne corrobore pas totalement cette affirmation même si les relations entre les élèves, caractérisées par l'authenticité, sont considérées comme étant généralement positives. Selon Anna, les garçons d'un groupe non mixte ont un bon esprit d'équipe et sont solidaires. Par contre, il arrive parfois que l'atmosphère de la classe soit machiste, compétitive et ils sont parfois irrespectueux les uns envers les autres. À l'instar de l'enseignante, Emilio reconnaît aussi qu'un esprit de compétition entre les élèves est présent au sein des groupes de garçons. Toutefois, il a remarqué que, les relations entre les élèves étant authentiques, les amitiés sont davantage facilitées que dans les groupes mixtes. Selon les élèves du groupe de Jocelyn, l'atmosphère en classe est positive, les élèves s'entendent généralement bien, s'entraident et respectent les différences en ce qui concerne, entre autres, le rythme d'apprentissage de chacun. Pour leur part, les élèves du groupe d'Anna notent que, dans leur classe, il est facile de parler sans se faire juger. Ils sont moins timides qu'en présence de filles et plus ouverts aux autres. En somme, les relations entre les garçons sont marquées par l'authenticité, ce qui semble généralement bénéfique.

#### 5.7 La concentration et la persévérance des garçons dans un contexte de non-mixité : des perceptions variées

Les résultats de notre analyse montrent que les enseignants et les élèves ont des visions différentes de l'effet de la non-mixité sur la concentration et la persévérance scolaire des

garçons. Jocelyn, qui est titulaire d'un groupe d'élèves de mesure d'appui, est plus positif à ce sujet que ses collègues spécialistes de leur discipline.

#### 5.7.1 La concentration

Des auteurs mettent de l'avant les avantages d'une classe non mixte masculine quant à l'atmosphère d'apprentissage de la classe. Blair et Sanford (1999) ainsi que Spielhagen (2006) montrent par leurs recherches que les distractions en classe sont moindres lorsque les garçons étudient en contexte de non-mixité. En outre, Lorenzi-Cioldi (1988) affirme que les classes non mixtes favorisent la concentration autant chez les garçons que chez les filles. Selon Lajoie (2003) et Yates (2011), dans une classe non mixte, les garçons adoptent des comportements adéquats qui favorisent leur engagement et leur réussite scolaire. Toutefois, les résultats de notre étude n'en témoignent pas. Seuls Emilio et les élèves du groupe de mesure d'appui de Jocelyn considèrent que la concentration des garçons est accrue en contexte de non-mixité. Pour sa part, Anna ne croit pas que la concentration des élèves dans sa classe de garçons soit influencée par la non-mixité. Ses élèves disent même qu'ils sont moins concentrés que lorsqu'ils étudiaient en présence de filles. L'enseignante affirme que la concentration et l'engagement cognitif dépendent avant tout de la nature de la tâche à exécuter et des thèmes enseignés.

#### 5.7.2 La persévérance scolaire

Les enseignants qui ont participé à notre recherche font tous des efforts pour susciter et maintenir la persévérance scolaire de leurs élèves masculins. Emilio planifie des projets à long terme croyant que les élèves sont ainsi incités à persister dans la réalisation de la tâche. Selon lui, les garçons ont besoin d'activités stimulantes pour persévérer. C'est pourquoi ses élèves sont invités à développer et peaufiner graduellement des parties de leur travail qui deviendra, éventuellement, un projet achevé. Pour favoriser leur persévérance, Emilio vise avant tout la compréhension des notions enseignées. Il donne aux garçons l'occasion de comprendre leurs erreurs et de les corriger. Comme le suggère Chouinard (2002), il évalue les apprentissages de ses élèves régulièrement de manière

informelle et il leur donne la possibilité de s'améliorer s'ils manifestent des difficultés de compréhension. En accord avec Cosnefroy (2004), l'enseignant encourage ses élèves à voir leurs erreurs de manière positive et à l'instar de Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter et Elliot (2000), il les incite à réaliser des apprentissages en profondeur et à poursuivre des buts de maîtrise plutôt que des buts de performance (Cosnefroy, 2004).

Pour sa part, Jocelyn vise à amener ses élèves à se surpasser et il accorde beaucoup d'importance aux résultats scolaires, ce qui nous porte à affirmer qu'il encourage ses élèves à poursuivre des buts de performance (Cosnefroy, 2004). En effet, l'enseignant et ses élèves sont centrés sur le résultat de la tâche, en termes de succès ou d'échec. Il semble que l'objectif principal des élèves de Jocelyn est d'obtenir un jugement favorable sur leurs compétences (Atkinson, 1974). Jocelyn agit de la sorte avec les garçons de son groupe, car, tout comme Emilio, il veut les stimuler. Toutefois, même si les deux enseignants croient que les garçons ont besoin de soutien de l'enseignant pour persévérer, ils n'utilisent pas les mêmes moyens et leurs interventions ne sont pas orientées vers les mêmes buts spécifiques : Emilio vise l'apprentissage en profondeur alors que Jocelyn vise le succès. Seule l'enseignante Anna ne voit pas dans le contexte de non-mixité un moteur de la persévérance scolaire. Elle associe davantage la persévérance à la nature des tâches proposées, des tâches qui conviennent à la masculinité de ses élèves.

## CONCLUSION

Le constat des difficultés scolaires qu'éprouvent un bon nombre de garçons québécois nous a amenée à nous interroger sur la non-mixité, piste de solution envisagée par quelques acteurs scolaires afin d'accroître la motivation des élèves. Plus précisément, nous nous sommes questionnée sur l'enseignement orienté vers la motivation des garçons étudiant en contexte de non-mixité au secondaire. Après avoir présenté une synthèse des principaux résultats de notre recherche, nous mettons en évidence son apport scientifique et social et nous terminons par des pistes de recherches futures.

### 1. Synthèse des principaux résultats

Notre recherche visait à répondre à la question suivante : comment les enseignants tentent-ils de motiver les garçons d'une classe non mixte? Nos résultats mettent en évidence que, dans une classe de garçons du premier cycle du secondaire, l'enseignant est considéré comme étant le principal facteur de la motivation scolaire et que, en particulier, la relation harmonieuse qu'il entretient avec ses élèves de sexe masculin suscite la motivation de ces derniers. Également, les intentions et les pratiques pédagogiques de l'enseignant responsable d'un groupe de garçons sont adaptées spécifiquement aux intérêts, aux besoins et à l'expérience de vie des élèves. Les enseignants conçoivent des projets intéressants pour les garçons et intègrent la différenciation pédagogique dans leur enseignement. Par ailleurs, contrairement à ce qu'indique la plupart des écrits consultés, les enseignants de notre recherche n'utilisent pas la compétition pour motiver les garçons, préférant faire appel à des incitatifs plus intrinsèques. Enfin, la non-mixité semble engendrer des effets positifs sur les comportements et les attitudes des garçons tels que l'authenticité, la solidarité et la coopération entre les élèves. Cependant, en ce qui concerne ses effets sur la concentration et la persévérance, les perceptions de nos participants sont diversifiées. Les résultats de cette recherche pourraient, éventuellement, contribuer à alimenter le débat et la réflexion au sujet des groupes non mixtes à l'école.

## 2. Apport scientifique

Comme l'avis des chercheurs est partagé en ce qui concerne la non-mixité des classes en lien avec la motivation, il était essentiel de se pencher sur la question. Jusqu'à ce jour, des recherches ont été menées sur les difficultés scolaires (Mulholland, Hansen et Kaminski (2004); Martino, Mills et Lingard (2005) et les besoins des garçons (Gurian et Ballew, 2003) et sur le rôle de l'enseignant en contexte de non-mixité (Rex & Chadwell, 2009). À notre connaissance, aucune étude n'a abordé les spécificités pédagogiques dans une classe non mixte au Québec ni les motifs qui sont le moteur d'action des enseignants. De plus, ce mémoire révèle la perception des effets de la non-mixité des enseignants et de leurs élèves du premier cycle du secondaire. Cette recherche a également permis de nuancer l'importance du recours à la compétition pour susciter la motivation des élèves. En effet, la compétition ne prend pas nécessairement la place que l'on croyait dans le répertoire de stratégies motivationnelles utilisées par les enseignants. Par ailleurs, l'humour de l'enseignant est considéré par les élèves comme un facteur de leur motivation. Ce moteur de la motivation scolaire a été peu signalé auparavant dans les écrits recensés.

## 3. Apport social et pédagogique

Ce mémoire pourrait donner lieu à des retombées en ce qui concerne la formation universitaire initiale ainsi que la formation continue des enseignants. D'une part, il informe les enseignants et les futurs enseignants sur les pratiques pédagogiques qui suscitent la motivation des garçons. D'autre part, en améliorant les connaissances sur les intentions pédagogiques des enseignants qui travaillent avec des garçons du premier cycle du secondaire, cette recherche permet de connaître, notamment, ce que de jeunes Québécois masculins attendent de leurs enseignants. En somme, elle aide à mieux comprendre le rôle de l'enseignant en lien avec la motivation de ses élèves. Elle révèle aussi que l'authenticité des attitudes et des comportements des garçons en contexte de non-mixité de même que la solidarité caractérisent les relations entre les élèves masculins. Pouvant entraîner des effets non souhaitables, comme le manque de sérieux et certains comportementaux perturbateurs, la non-mixité masculine n'est pas favorable

à tous les points de vue à la motivation scolaire des garçons. D'un point de vue social, il est possible d'envisager des retombées indirectes relativement au problème du décrochage scolaire des garçons.

#### 4. Limites de la recherche et pistes de recherches futures

Parmi les limites de notre recherche, soulignons le fait que les enseignants et les élèves participants sont tous issus de la même école secondaire. De plus, la collecte des données a été effectuée auprès d'un faible nombre d'élèves et d'enseignants. L'apport d'un plus grand nombre d'acteurs scolaires d'autres milieux aurait probablement favorisé la variété des données collectées et, conséquemment, donné un aperçu plus global de la situation. De plus, seuls les propos recueillis au moyen d'entrevues et de récits de pratique constituent le corpus des données collectées auprès des enseignants. Nos résultats auraient pu être plus représentatifs de la situation de non-mixité masculine au secondaire si nous avions observé les enseignants et leurs élèves en classe. Nous n'avons pas pu conclure que la non-mixité masculine est favorable à la motivation et à la persévérance scolaires des garçons du début du secondaire.

D'autres études permettraient de vérifier si la non-mixité influence la concentration des garçons, leur engagement cognitif et leur persévérance scolaire. Aussi, une étude comparative portant sur la motivation dans une classe non mixte de filles et dans une classe non mixte de garçons pourrait être réalisée.

Pour le moment, la société semble avoir fait son choix en privilégiant la mixité dans la presque totalité des écoles québécoises. Même s'ils n'incitent pas au changement, nos résultats, issus d'une recherche exploratoire, peuvent être bénéfiques à tous les enseignants qui travaillent auprès des garçons. Ils pourraient notamment tenir compte des intentions et des pratiques d'enseignement favorisées par les enseignants de notre recherche et appréciées de leurs élèves.

## RÉFÉRENCES

1. Adler, P. et Kless, S.J. (1992) Socialization to gender roles : Popularity among Elementary School Boys and Girls, *Sociology of Education*. (65)1 69-187.
2. Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 85-93.
3. Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *Revue internationale des sciences de l'éducation*, 10, 11.
4. Argyris, C. et Schön, D. A. (1989). *Theory in practice*. San Francisco : Jossey-Bass, 10ème édition.
5. Atkinson, J.W. (1974). *Strength of motivation and efficiency of performance*. Dans J.W. Atkinson et J.O. Raynor (Éds.), *Motivation and achievement*. Washington, D.C. : V.H. Winston.
6. Baillargeon, J. (2002). La notion de validité. Séminaire de recherche (SRP 6001).
7. Baker, D. (2002). Good Intentions: An experiment in middle school single-sex science and mathematics classrooms with high minority enrollment. *Journal of women and minorities in science and engineering*, 8(1), 1-23.
8. Bertaux, D. (1976) *Histoires de vie ou récits de pratiques ? Méthodologie de l'approche biographique en sociologie*. Rapport au Cordes. – (1997) *Les récits de vie*. Paris. Nathan. (coll. 128).
9. Bietz, K. (2010). Intentional teaching techniques in the early childhood classroom. *Bright Hub*.
10. Blair, H. et Sanford, K. (1999). *Single-sex classrooms : A place for transformation of policy and practice*. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montréal, Québec, Canada, April 19-23, 1999.

11. Bouchard, P. (2004). La mixité à l'école : Contributions au débat en cours au Québec. *VEI enjeu*, (138), 121-128.
12. Bouffard, T., Brodeur, M. et Vezeau, C. (2005). *Les stratégies de motivation des enseignants et leurs relations avec le profil motivationnel d'élèves du primaire*. Fonds Québécois de Recherche pour la société et la culture dans le cadre du programme d'Actions concertées : Persévérance et réussite scolaires (octroi #94331).
13. Bressoux, P. (2002). *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction*. Université Pierre-Mendès, France.
14. Brown, D. F. et Rose, T. D. (1995). Self-reported classroom impact of teachers' theories about learning and obstacles to implementation, *Action in Teacher Education*, 17 (1), 20-29.
15. Bujold, N. et St-Pierre, H. (1996). Styles d'intervention pédagogique, relation affective enseignant-étudiant et engagement par rapport à la matière. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 26(1), 77-109.
16. Cadotte, R. et Meunier A. (2011). *L'école d'antan, 1860-1960 : découvrir et se souvenir de l'école du Québec* : Presse de l'Université du Québec.
17. Charlot, B. (1997) *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris, Économica.
18. Chouinard, M.A. (2002, 15 mai). Simard envisage le retour de classes non mixtes : Le ministre de l'Éducation veut explorer toutes les avenues pour favoriser la réussite des garçons. *Le Devoir*. Repéré à <http://www.ledevoir.com/societe/education/1082/simard-envisage-le-retour-de-classes-non-mixtes>
19. Chouinard, R. (2002). *Evaluating without discouraging students*. Conférence dans le cadre des sessions de formation liées à la réforme en éducation offertes aux personnes-ressources, Ministère de l'Éducation, Québec.
20. Claes, M. (1996). *L'expérience adolescente*. (4ème édition) Bruxelles : P. Mardaga éditeur.



21. Clandinin, D. J. (1986). *Classroom Practice Teacher images in Action*. Philadelphia : Falmer Press.
22. Clark, C. M. (1988). Asking the right questions about teacher preparation: contributions of research on teacher thinking, *Educational Researcher*, 17 (2), 5-12.
23. Cloutier, R. (avril-mai 2003). La Réussite scolaire des garçons : un défi à multiples facettes. *Vie pédagogique*, 127, 9-13.
24. Cloutier, É. Turcotte, C. et Boucher, V. (2012). *Comment mieux comprendre les stratégies des lecteurs à risque du troisième cycle du primaire?* Présenté dans le cadre du 37<sup>ème</sup> congrès de l'AQETA.
25. Connell, J. P., Wellborn, J. G., Gunnar, M. R. (Ed) et Sroufe, L. A. (Ed), (1991). *Self processes and development*. The Minnesota symposia on child psychology, Vol. 23., (pp. 43-77). Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, xi, 268 pp.
26. Cosnefroy, L. (2004). Apprendre, faire mieux que les autres, éviter l'échec : l'influence de l'orientation des buts sur les apprentissages scolaires. *Revue française de pédagogie* (147), 107-128.
27. C. S. du Chemin du Roy (31 octobre 2011) Page consultée
28. Deci, E. et Ryan, R. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49(1), 14-23.
29. Dessus, P. (2008). Qu'est-ce que l'enseignement? Quelques conditions nécessaires et suffisantes de cette activité. *Revue française de pédagogie*, 164, 139-158.
30. Doré-Côté, A. (2007). *Relation entre le style de communication interpersonnelle de l'enseignant, la relation bienveillante, l'engagement de l'élève et le risque de décrochage scolaire chez les élèves de la troisième secondaire* (thèse

de doctorat). Université du Québec à Trois-Rivières en collaboration avec l'Université du Québec à Montréal.

31. Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048.
32. Elbaz, F. (1983). *Teacher Thinking A Study of Practical Knowledge*. New York : Nichols Publishing Co.
33. Elbaz, F. (1991). Research on teacher's knowledge: the evolution of a discourse, *Journal of Curriculum Studies*, 23(1), 1-19
34. Eliot, L. (2012). *Pink Brain, Blue Brain: How Small Differences Grow Into Troublesome Gaps And What We Can Do About It*. Oxford : Oneworld Publications.
35. Elliot, A.J. et Harackiewicz, J.M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation : A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70 (3), 461-475.
36. Elliot, A.J. (1999). Approach and avoidance achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169-189.
37. Elliot, A.J. (2005). *A conceptual history of an achievement goal construct*. Dans A.J. Elliot et C.S. Dweck (Éds.), *Handbook of competence and motivation* (pp.52-72). New York : The Guilford Press.
38. Feldman, S. et Glen, R. E. (1993). *At the Treshold, the Developing Adolescent*, Cambridge, Harvard University Press.
39. Fortin, L. Royer, É., Marcotte, D. et Potvin, P. (2005). Facteurs personnels, scolaires et familiaux différenciant les garçons en problèmes de comportement du secondaire qui ont décroché ou non de l'école. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(2), 79-88.
40. Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives*. ( 2ème édition)Montréal : Chenelière Éducation.

41. Gagné, R.M., Brien, R. et Paquin, R. (1976). *Les principes fondamentaux de l'apprentissage : application à l'enseignement*. Montréal : HRW.
42. Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice*. Harvard University Press.
43. Gouvernement du Canada. (2010). *Tendances du taux de décrochage et des résultats sur le marché du travail des jeunes décrocheurs*.
44. Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, direction de l'adaptation et des services complémentaires. (2003). *Les difficultés d'apprentissage à l'école- Cadre de référence pour guider l'intervention*.
45. Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, direction de l'adaptation et des services complémentaires. (2004). *La réussite des garçons - des constats à mettre en perspective*.
46. Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : Enseignement secondaire, premier cycle*.
47. Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011). *Taux annuel de sorties sans diplôme ni qualification (décrochage), parmi les sortants, et par commission scolaire, 2009-2010*. Québec.
48. Gurian, M., et Ballew, A. (2003). *The boys and girls learn differently action guide for teachers*. San Francisco: Josey-Bass.
49. Harackiewicz, J.M., Barron, K.E., Tauer, J.M., Carter, S.M. et Elliot, A.J. (2000). Short-term and long-term consequences of achievement goals : predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, 29(2), 316-330.
50. Karsenti, T. (1998). *Étude de l'interaction entre les pratiques pédagogiques d'enseignants du primaire et la motivation de leurs élèves* (thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal.
51. Karsenti, T., et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches* (3ème édition). St-Laurent : ERPI.

52. Lajoie, G. (2003). *L'école au masculin : réduire l'écart de réussite entre garçons et filles*. Ste-Foy, Québec : Les Éditions Septembre.
53. Latzko-Toth, G. (2009). *L'étude de cas en sociologie des sciences et des techniques*. Note de recherche 2009-03, Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CRIST).
54. Legendre, R. (2000) *Dictionnaire actuel de l'éducation*. (2ème édition). Montréal : Guérin.
55. Lemery, J.-G. (2004). *Les garçons à l'école : une autre façon d'apprendre et de réussir*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.
56. Lemery, J.-G. (2007). *La lecture chez les garçons*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.
57. Lingard, B., Mills, M., & Hayes, D. (2000) Teachers, school reform and social justice: Challenging research and practice, *The Australian Educational Researcher*, 27(3), pp. 99-115.
58. Lorenzi-Cioldi, F. (1988). *Titre: Individus dominants et groupes dominés : images masculines et féminines*. : Presses Universitaire de Grenoble.
59. Marcel, J.-F. (2002a). Le concept de contextualisation : un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes. *Revue française de pédagogie*, 103-113.
60. Marcel, J.-F. (2002b). *Analyse de pratiques enseignantes*. Article. GPE-CREFI - Université de Toulouse II, Le Mirail. Toulouse.
61. Marsh, H.W., & et Rowe, K.J. (1996). The Effects of Single-Sex and Mixed-Sex Mathematics Classes within a Coeducational School: A Reanalysis and Comment. *Australian Journal of Education*, 40(2), 147-162.
62. Marsolais, A. (2003, avril-mai). Les difficultés scolaires des garçons : des analyses à réinvestir dans l'action. *Vie pédagogique*, 127, 21-24.

63. Martino, W., Mills, M., & Lingard, B. (2005). Interrogating Single-Sex Classes as a Strategy for Addressing Boys' Educational and Social Needs. *Oxford Review of Education*, 31(2), 237-254.
64. McNeil, M. (2008). Single-Sex Schooling Gets New Showcase. *Education Week*, 27(36), 20.
65. Melman, C. (2001). Qu'attend l'adolescent de la sexualité et de la mort? *Journal français de psychiatrie*, 3(14), 53-56.
66. Midgley, C., Kaplan, A. et Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 77-86.
67. Mulholland, J., Hansen, P., & Kaminski, E. (2004). Do Single-Gender Classrooms in Coeducational Settings Address Boys' Underachievement? An Australian Study. *Educational Studies*, 30(1), 19-32.
68. Neidlinger, J. (2011). XY Needs in Education. Online Submission.
69. Nicholls, J.G. (1984). Achievement motivation : conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328-346.
70. Noël, J. R. (1993). Intentionality in research on teaching, *Educational Theory*, 43. (2), 123-145.
71. Portelance, L. (1999). Portelance, L. (1999). Enseigner pour développer la compétence métacognitive : analyse des liens entre des pratiques et les intentions qui les sous-tendent chez des enseignants de l'ordre secondaire (Thèse de doctorat, Université de Montréal).
72. Raymond, D., Butt, R. L. et Yamagishi, R. (1993). *Savoirs préprofessionnels et formation fondamentale des enseignants et enseignantes: approche autobiographique*. Dans M. Mellouki, M. Tardif et C. Gauthier (dir.), *Le savoir des enseignants. Que savent-ils ?* (p. 137-168). Montréal : Éditions Logiques.

73. Russell, T. et Munby, H. (1996). *Restructurer. Rôle de l'expérience dans le développement de l'agir professionnel des enseignants*. Dans D. A. Schön (dir.), *Le tournant réflexif - Pratiques éducatives et études de cas*, (p. 251-284), (traduction de J. Heynemand et D. Gagnon). Montréal : Éditions Logiques.
74. Rex, J., & Chadwell, D. (2009). Single-Gender Classrooms. *School Administrator*, 66(8), 28-33.
75. Sadker, D. M., & Zittleman, K. (2004). Single-sex schools: A good idea gone wrong? *The Christian Science Monitor*.
76. Shavelson, R., & Stern, P. (1981). Research on teachers pedagogical thought, judgments, decisions and behavior. *Review of Educational Research*, 51, 455-498.
77. Smith, J. (2012). Motivation scolaire et adaptation psychosociale d'élèves du secondaire scolarisés en classe de prolongation de cycle (mémoire de maîtrise, Université de Montréal).
78. Spielhagen, F. R. (2006). How Tweens View Single-Sex Classes. *Educational Leadership*, 63(7), 68-69.
79. Spielhagen, F. R. (2008). *Debating single-sex education: separate and equal?* (Vol.VI): Lanham, Mar.: Rowman & Littlefield Education.
80. Stake, R. (1994). *Case Studies*. Dans NK Denzin et YS Lincoln (Éditions). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, Sage Publications.
81. St-Amant, J. (2004) *L'école québécoise et les garçons : l'apprentissage de la domination*. Extrait d'Analyses globales, actions locales, conférence tenue lors du colloque sur la réussite éducative, Montréal.
82. St-Arnaud, Y. (1992). *Connaître dans l'action*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
83. Tardif, M. et Gauthier, C. (1996). *L'enseignant comme "acteur rationnel": quelle rationalité, quel savoir, quel jugement?* Dans L. Paquay, M. Altet, É. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels* (p. 209-238). Bruxelles: De Boeck.

84. Teulier-Bourgin, R.(1997). *Les représentations : médiations de l'action stratégique*, Dans M.-J. Avenier (coordination), *La stratégie "chemin faisant"* (p. 95-135). Paris: Economica.
85. Tochon, F. V. (1993). *L'enseignante experte l'enseignant expert*. Paris: Nathan.
86. Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. St-Laurent : Éditions du nouveau pédagogique.
87. Viau, R. (2000). Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves. *Correspondance*, 5 (3).
88. Wentzel, K. (1997). Student motivation in middle school : The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89, 411-419.
89. Wentzel, K. (1998). Social relationship and motivation in middle school : the role of parents, teachers and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202-209.
90. Yates, S. M. (2011). Single-Sex School Boys' Perceptions of Coeducational Classroom Learning Environments. *Learning Environments Research*, 14(1), 1-10

## APPENDICE A

### LETTRE D'INFORMATION POUR LES ENSEIGNANTS



**Université du Québec à Trois-Rivières**  
 Département des sciences de l'éducation  
 C.P. 500, Trois-Rivières, Québec, Canada / G9A 5H7  
 Téléphone: (819) 376-5095  
 Télécopieur: (819) 376-5127

### LETTRE D'INFORMATION POUR LES ENSEIGNANTS

---

#### *Invitation à participer au projet de recherche*

"Analyse de l'enseignement visant à susciter la motivation scolaire des garçons en contexte de non-mixité au secondaire."

Chercheure : Geneviève Boisvert, étudiante à la maîtrise  
 Directrice de recherche: Liliane Portelance, Ph. D.

Bonjour,

Par la présente, je sollicite votre participation à une recherche visant à en apprendre davantage sur l'enseignement orienté vers la motivation scolaire dans une classe non-mixte de garçons.

Les informations que vous retrouverez dans cette lettre vous renseigneront au sujet de votre éventuelle participation à la recherche. Avant de prendre une décision en ce qui concerne votre participation, veuillez lire le formulaire de consentement ci-joint attentivement. N'hésitez pas à me poser toutes les questions nécessaires à votre compréhension et à votre prise de décision.

#### **Objectif de la recherche**

L'objectif principal de ce projet de recherche est de connaître et analyser l'enseignement dans une classe sexuée de garçons au secondaire et ses liens avec la motivation scolaire des élèves.

#### **Tâche**

Votre éventuelle implication à ce projet de recherche consistera à rédiger un récit de vos expériences en enseignement et à participer à un entretien individuel avec la chercheure d'une durée d'environ 60 minutes. Le récit de pratique d'environ deux pages devra relater un événement significatif que vous avez vécu en tant qu'enseignant d'un groupe de garçons et devra être relié à la motivation scolaire des élèves. L'entretien qui aura lieu à l'école secondaire Édouard-Montpetit le vendredi 23 novembre 2012 sera enregistré sur bande sonore et retranscrit intégralement.



**Risques, inconvénients, inconforts**

Aucun risque n'est associé à votre participation. Le temps consacré au projet demeure le seul inconvénient.

**Bénéfices**

La contribution à l'avancement des connaissances au sujet de l'enseignement susceptible d'améliorer la motivation scolaire des garçons d'un groupe non-mixte représente un bénéfice prévu.

**Confidentialité**

Les données recueillies au cours de cette recherche sont entièrement confidentielles et ne pourront pas mener à votre identification. La confidentialité sera assurée par l'utilisation d'un nom fictif. De plus, les résultats de la recherche seront diffusés sous forme d'un mémoire de maîtrise et d'articles scientifiques et professionnels, ce qui ne permettra pas l'identification des participants.

Les données recueillies seront conservées sous clé à l'Université du Québec à Trois-Rivières et les seules personnes qui y auront accès sont la chercheuse Geneviève Boisvert et sa directrice de recherche madame Liliane Portelance. Elles seront conservées cinq ans et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

**Participation volontaire**

Votre participation à cette recherche se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer et de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications.

La chercheuse se réserve aussi la possibilité de retirer un participant en lui fournissant des explications sur cette décision.

**Responsable de la recherche**

Pour de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Geneviève Boisvert par courriel: [genevieve.boisvert1@uqtr.ca](mailto:genevieve.boisvert1@uqtr.ca).

**Question ou plainte concernant l'éthique de la recherche**

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-12-182- 06.22 a été émis le 24 octobre 2012.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, madame Fanny Longpré, par téléphone au (819) 376-5011 poste 2129 ou par courrier électronique à [CEREH@uqtr.ca](mailto:CEREH@uqtr.ca).

## APPENDICE B

### LETTRE D'INFORMATION POUR LES ÉLÈVES



**Université du Québec à Trois-Rivières**  
 Département des sciences de l'éducation  
 C.P. 500, Trois-Rivières, Québec, Canada / G9A 5H7  
 Téléphone: (819) 376-5095  
 Télécopieur: (819) 376-5127

### LETTRE D'INFORMATION POUR LES ÉLÈVES

---

#### *Invitation à participer au projet de recherche*

"Analyse de l'enseignement visant à susciter la motivation scolaire des garçons en contexte de non-mixité au secondaire."

Chercheure : Geneviève Boisvert, étudiante à la maîtrise  
 Directrice de recherche: Liliane Portelance, Ph. D.

Bonjour,

Par la présente, je sollicite votre participation à une recherche visant à en apprendre davantage sur l'enseignement orienté vers la motivation scolaire dans une classe non-mixte de garçons.

Les informations que vous retrouverez dans cette lettre vous renseigneront au sujet de votre éventuelle participation à la recherche. Avant de prendre une décision en ce qui concerne votre participation, veuillez lire le formulaire de consentement ci-joint attentivement. N'hésitez pas à me poser toutes les questions nécessaires à votre compréhension et à votre prise de décision.

#### **Objectif de la recherche**

L'objectif principal de ce projet de recherche est de connaître et analyser l'enseignement dans une classe sexuée de garçons au secondaire et ses liens avec la motivation scolaire des élèves.

#### **Tâche**

Votre éventuelle implication à ce projet de recherche consistera à participer avec quatre autres élèves, à un entretien de groupe d'une durée d'environ 60 minutes. L'entretien qui aura lieu à l'école secondaire Édouard-Montpetit le vendredi 23 novembre 2012 sera enregistré sur bande sonore et retranscrit intégralement. Les questions de cet entretien porteront sur la motivation scolaire ainsi que sur votre expérience dans une classe de garçons.

### **Risques, inconvénients, inconforts**

Aucun risque n'est associé à votre participation. Le temps consacré au projet demeure le seul inconvénient.

### **Bénéfices**

La contribution à l'avancement des connaissances au sujet de l'enseignement susceptible d'améliorer la motivation scolaire des garçons d'un groupe non-mixte représente un bénéfice prévu.

### **Confidentialité**

Les données recueillies au cours de cette recherche sont entièrement confidentielles et ne pourront pas mener à votre identification. La confidentialité sera assurée par l'utilisation d'un nom fictif. De plus, les résultats de la recherche seront diffusés sous forme d'un mémoire de maîtrise et d'articles scientifiques et professionnels, ce qui ne permettra pas l'identification des participants.

Les données recueillies seront conservées sous clé à l'Université du Québec à Trois-Rivières et les seules personnes qui y auront accès sont la chercheuse Geneviève Boisvert et sa directrice de recherche madame Liliane Portelance. Elles seront conservées cinq ans et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

### **Participation volontaire**

Votre participation à cette recherche se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer et de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications.

La chercheuse se réserve aussi la possibilité de retirer un participant en lui fournissant des explications sur cette décision.

### **Responsable de la recherche**

Pour de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Geneviève Boisvert par courriel: [genevieve.boisvert1@uqtr.ca](mailto:genevieve.boisvert1@uqtr.ca).

### **Question ou plainte concernant l'éthique de la recherche**

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-12-182- 06.22 a été émis le 24 octobre.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, madame Fanny Longpré, par téléphone au (819) 376-5011 poste 2129 ou par courrier électronique à [CEREH@uqtr.ca](mailto:CEREH@uqtr.ca).

## APPENDICE C

### FORMULAIRE DE CONSENTEMENT D'UN ENSEIGNANT



**Université du Québec à Trois-Rivières**  
 Département des sciences de l'éducation  
 C.P. 500, Trois-Rivières, Québec, Canada / G9A 5H7  
 Téléphone: (819) 376-5095  
 Télécopieur: (819) 376-5127

### FORMULAIRE DE CONSENTEMENT D'UN ENSEIGNANT

---

#### **Engagement du chercheur**

Je, Geneviève Boisvert, m'engage à mener cette recherche conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

#### **Consentement de l'enseignant**

Je, \_\_\_\_\_, confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet "Analyse de l'enseignement visant à susciter la motivation scolaire des garçons en contexte de non-mixité au secondaire". J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de ma participation. J'ai obtenu une réponse satisfaisante à toutes mes questions. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir aux implications de ma décision. Je comprends que la participation à la recherche est entièrement volontaire et que je peux décider de me retirer en tout temps, sans aucune pénalité.

#### **J'accepte donc librement de participer à ce projet de recherche.**

Enseignant:	Chercheur : Geneviève Boisvert
Signature :	Signature :
Date :	Date:

## APPENDICE D

### FORMULAIRE DE CONSENTEMENT D'UN ÉLÈVE



**Université du Québec à Trois-Rivières**  
 Département des sciences de l'éducation  
 C.P. 500, Trois-Rivières, Québec, Canada / G9A 5H7  
 Téléphone: (819) 376-5095  
 Télécopieur: (819) 376-5127

### FORMULAIRE DE CONSENTEMENT D'UN ÉLÈVE

#### **Engagement du chercheur**

Je, Geneviève Boisvert, m'engage à mener cette recherche conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

#### **Consentement de l'élève**

Je, \_\_\_\_\_, confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet "Analyse de l'enseignement visant à susciter la motivation scolaire des garçons en contexte de non-mixité au secondaire". J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de ma participation. J'ai obtenu une réponse satisfaisante à toutes mes questions. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir aux implications de ma décision. Je comprends que la participation à la recherche est entièrement volontaire et que je peux décider de me retirer en tout temps, sans aucune pénalité.

#### **J'accepte donc librement de participer à ce projet de recherche.**

Élève:	Chercheur : Geneviève Boisvert
Signature:	Signature :
Date:	Date :

## APPENDICE E

### FORMULAIRE DE CONSENTEMENT D'UN PARENT



**Université du Québec à Trois-Rivières**  
 Département des sciences de l'éducation  
 C.P. 500, Trois-Rivières, Québec, Canada / G9A 5H7  
 Téléphone: (819) 376-5095  
 Télécopieur: (819) 376-5127

### FORMULAIRE DE CONSENTEMENT D'UN PARENT

#### **Engagement du chercheur**

Je, Geneviève Boisvert, m'engage à mener cette recherche conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

#### **Consentement du parent**

Je, \_\_\_\_\_, confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet "Analyse de l'enseignement visant à susciter la motivation scolaire des garçons en contexte de non-mixité au secondaire". J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de la participation de mon enfant, \_\_\_\_\_. J'ai obtenu une réponse satisfaisante à toutes mes questions. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir aux implications de ma décision. Je comprends que la participation à la recherche est entièrement volontaire et que l'enfant pour lequel je signe ce formulaire de consentement peut décider de se retirer en tout temps, sans aucune pénalité.

#### **J'accepte donc librement que mon enfant participe à ce projet de recherche.**

Parent ou tuteur :

Chercheur : Geneviève Boisvert

Signature :

Signature :

Date :

Date :

## APPENDICE F

### CANEVAS D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE AVEC L'ENSEIGNANT

**L'analyse de l'enseignement visant à susciter la motivation scolaire des garçons en  
contexte de non-mixité au secondaire**

**Enseignant d'un groupe de garçons**

Nom: \_\_\_\_\_ Affectation actuelle : \_\_\_\_\_

École : \_\_\_\_\_ Commission scolaire: \_\_\_\_\_

Nombre d'années d'expérience : \_\_\_\_\_

Résumé de l'expérience EN ENSEIGNEMENT (DISCIPLINES ENSEIGNÉES, NIVEAUX DE  
FORMATION DES ÉLÈVES, CLASSES MIXTES, CLASSES NON MIXTES, ...)

---

---

---

---

---

---

---

Date: \_\_\_\_\_ Début et fin de l'entretien: \_\_\_\_\_ à \_\_\_\_\_

Équipement technique: \_\_\_\_\_

Lieu et atmosphère: \_\_\_\_\_

Autres renseignements: \_\_\_\_\_

#### **Canevas d'entrevue avec les enseignants**

Objectifs :      Connaître et analyser les intentions pédagogiques en rapport avec la motivation  
scolaire dans une classe de garçons au secondaire.  
Connaître et analyser les pratiques pédagogiques orientées vers la motivation  
scolaire des élèves d'une classe de garçons au secondaire.

## **REPRÉSENTATION DE LA MOTIVATION SCOLAIRE**

1. Comment décrivez-vous la motivation scolaire ...
  - a. en général ?
  - b. chez des élèves du secondaire ?
  - c. chez des garçons du secondaire ?
2. Quels sont les facteurs de motivation...
  - a. pour les élèves du secondaire ?
  - b. pour les garçons ?
3. Comment se manifeste la motivation...
  - a. chez les élèves du secondaire ?
  - b. chez les garçons ?
  - c. chez les garçons dans une classe de garçons ?

## **LES MOYENS VISANT À SUSCITER LA MOTIVATION**

1. Quels sont les contextes d'apprentissages les plus favorables à la motivation ...
  - a. des élèves au secondaire ?
  - b. des garçons du secondaire ?
2. Quelles sont les attitudes de l'enseignant les plus susceptibles de susciter la motivation ...
  - a. au secondaire ?
  - b. chez les garçons ?
3. Quels sont les meilleurs moyens concrets de susciter la motivation scolaire ...
  - a. au secondaire ?
  - b. chez les garçons ?
4. Quels sont les types de tâches qui suscitent la motivation ...
  - a. au secondaire ?
  - b. des garçons ?

## **LA CLASSE DE GARÇONS AU SECONDAIRE**



1. Qu'est ce qui caractérise une classe de garçons (par rapport à une classe mixte) en ce qui à trait...
  - a. aux attitudes des garçons ?
  - b. à leurs comportements en classe ?
  - c. à leur engagement cognitif ?
  - d. à leur persévérance ?
  - e. aux buts d'apprentissage qu'ils poursuivent (approfondissement, performance, ...) ?
  - f. à leur sentiment de compétence scolaire ?
  - g. leur motivation (intrinsèque, extrinsèque) ?

### **L'ENSEIGNEMENT DANS UNE CLASSE DE GARÇONS**

1. Quelles sont les intentions pédagogiques de l'enseignant lorsqu'il enseigne...
  - a. au secondaire ?
  - b. à des garçons ?
2. Quelles sont les pratiques pédagogiques « habituelles » de l'enseignant et ses pratiques particulières (s'il y a lieu) dans une classe de garçons du secondaire ?
3. Pour quelles raisons un enseignant aimerait-il enseigner à un groupe de garçons ?
4. Pour quelles raisons un enseignant de préférerait-il enseigner à un groupe mixte ?

### **LES EFFETS DE LA NON-MIXITÉ**

1. En général, quels sont les avantages pour les garçons du secondaire d'être regroupés ?
2. Quels sont les désavantages ?
3. Par rapport à la motivation, quels sont les avantages pour les garçons du secondaire d'être regroupés ?
4. Quels sont les désavantages ?

## APPENDICE G

### CANEVAS D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE AVEC LES ÉLÈVES

**La motivation scolaire des garçons en contexte de non-mixité au secondaire**

**Élèves d'un groupe de garçons**

Noms: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

École : \_\_\_\_\_ Commission scolaire: \_\_\_\_\_

Niveau : \_\_\_\_\_

Date: \_\_\_\_\_ Début et fin de l'entretien: \_\_\_\_\_ à \_\_\_\_\_

Équipement technique : \_\_\_\_\_

Lieu et atmosphère: \_\_\_\_\_

Autres renseignements: \_\_\_\_\_

#### **Canevas d'entrevue avec les élèves**

**Objectif :** Analyser les effets perçus de la non-mixité sur la motivation scolaire des élèves d'une classe de garçons au secondaire.

#### **REPRÉSENTATION DE LA MOTIVATION SCOLAIRE**

1. Qu'est-ce que la motivation scolaire ?
2. Qu'est-ce qui te motive à venir à l'école?
3. Qu'est-ce qui te motive à bien travailler à l'école ?
4. Comment se manifeste la motivation?

#### **LES MOYENS VISANT À SUSCITER LA MOTIVATION**

1. Quels sont les contextes d'apprentissages qui te motivent le plus ?

2. Quelles sont les attitudes de tes enseignants qui te motivent le plus ?
3. Par quels moyens concrets tes enseignants arrivent-ils à te motiver ?
4. Quels sont les types de tâches qui suscitent ta motivation ?

### **LA CLASSE DE GARÇONS AU SECONDAIRE**

1. Qu'est ce qui caractérise une classe de garçons (par rapport à une classe mixte) en ce qui à trait...
  - a. aux relations avec les autres élèves? relations entre élèves
  - b. à leurs comportements en classe ? comportements observables
  - c. à leur engagement cognitif ?
  - d. à leur persévérance ?
  - e. aux relations avec les enseignants?
  - f. à leur sentiment de compétence scolaire ?
  - g. leur motivation (intrinsèque, extrinsèque) ?

### **L'ENSEIGNEMENT DANS UNE CLASSE DE GARÇONS**

1. Pour quelles raisons un enseignant aimerait-il enseigner à un groupe de garçons ?
2. Pour quelles raisons un enseignant de préférerait-il enseigner à un groupe mixte ?
3. Pour quelles raisons un élève préférerait-il étudier dans un groupe de garçons ?
4. Pour quelles raisons un élève préférerait-il étudier dans un groupe mixte ?
5. Comment décrirais-tu ton expérience dans une classe composée uniquement de garçons?

### **LES EFFETS DE LA NON-MIXITÉ**

1. En général, quels sont les avantages pour les garçons du secondaire d'être regroupés ?
2. Quels sont les désavantages ?
3. Par rapport à la motivation, quels sont les avantages pour les garçons du secondaire d'être regroupés ?
4. Quels sont les désavantages?

## **APPENDICE H**

### **RECIT DE PRATIQUE**

**L'analyse de l'enseignement visant à susciter la motivation scolaire des garçons en  
contexte de non-mixité au secondaire**

**Enseignant d'un groupe de garçons**

Dans un texte d'environ deux pages, décrivez un événement significatif que vous avez vécu en tant qu'enseignant d'un groupe de garçons. Il peut s'agir d'un événement concernant un élève, plusieurs élèves ou toute la classe. L'événement en question doit être en lien avec une activité qui a suscité la motivation scolaire.